

# Bildung auf einen Blick 2017

## OECD-INDIKATOREN

Education






# Bildung auf einen Blick 2017
## OECD-Indikatoren






Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:
*Education at a Glance 2017: OECD Indicators*
*Regards sur l'éducation 2017: Les indicateurs de l'OCDE*


Für die Qualität der deutschen Version und die Übereinstimmung mit dem Originaltext übernimmt das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Verantwortung.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung legt Wert auf eine Sprache, die Frauen und Männer gleichermaßen berücksichtigt. In dieser Publikation finden sich allerdings nicht durchgängig geschlechtergerechte Formulierungen, da die explizite Nennung beider Formen in manchen Texten die Lesbarkeit erschwert.



Korrigenda zu OECD-Veröffentlichungen sind verfügbar unter: *www.oecd.org/publishing/corrigenda*.

# Vorwort

Bei der Suche nach einer effektiven Bildungspolitik, die auf wirksame Art und Weise die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, die Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und die dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf internationale Vergleiche sowohl der zur Verfügung gestellten Bildungsmöglichkeiten als auch deren Ergebnisse. Als Teil der Bemühungen in diesem Bereich sieht die OECD-Direktion Bildung und Kompetenzen eine ihrer Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die dann jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen der OECD sind sie darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen zu unterstützen, die Bildungssysteme effektiver zu machen und so zu gestalten, dass sie allen offenstehen.

*Bildung auf einen Blick* zielt ab auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes dabei macht, Bildungsteilnehmer von Weltklasseformat auszubilden. Die Veröffentlichung untersucht die Qualität der Lernergebnisse, die politischen Ansatzpunkte und Bedingungen, die die Bildungserfolge beeinflussen, und die – in einem weiteren Sinne – individuellen und gesellschaftlichen Erträge von Investitionen in Bildung.

*Bildung auf einen Blick* ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD-Programms Indicators of Education Systems (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Die Veröffentlichung wurde erstellt von der Abteilung „Innovation and Measuring Progress“ der OECD-Direktion Bildung und Kompetenzen unter der Leitung von Dirk Van Damme und Marie-Hélène Doumet, mitgewirkt haben Étienne Albiser, Manon Costinot, Corinne Heckmann, Michael Jacobs, Karinne Logez, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Joris Ranchin, Gara Rojas González, Martha Rozsi, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe und Giovanni Maria Semeraro. Laetitia Dehelle war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig; Anithasree Athiyaman, Fatine Guedira, Michaela Horvathova, Sandrine Kergroach, Axelle Magnier, Gabriele Marconi, Nicolas Miranda, Junyeong Park and Roland Tusz haben die Arbeiten fachlich unterstützt sowie bei Analysen mitgewirkt. Marilyn Achiron, Cassandra Davis und Sophie Limoges leisteten wertvolle Beiträge zu Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Veröffentlichung wurde von den Mitgliedsländern durch die INES-Arbeitsgruppe gesteuert und durch die INES-Netzwerke unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an der vorliegenden Publikation und der OECD/INES-Arbeit generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren ist zwar viel erreicht worden, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, spezifische bildungspolitische Fragestellungen noch genauer mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten zu verknüpfen. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen, und es gilt, unterschiedliche Aspekte abzuwägen. Erstens müssen die Indikatoren die Fragen ansprechen, die in den einzelnen Ländern von großer bildungspolitischer Bedeutung sind und bei denen eine international vergleichende Perspektive gegenüber nationalen Analysen und Bewertungen einen Informationsgewinn liefert. Zweitens müssen die Indikatoren zwar so vergleichbar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch länderspezifisch genug, um historische, systembedingte und kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern berücksichtigen zu können. Drittens muss die Darstellung in den Indikatoren so klar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch der facettenreichen Realität von Bildungssystemen in der heutigen Welt gerecht werden. Viertens besteht der allgemeine Wunsch, die Zahl der Indikatoren so niedrig wie möglich zu halten, während gleichzeitig ihre Zahl aber groß genug sein muss, um den politischen Entscheidungsträgern in den einzelnen Ländern, die sich teilweise ganz unterschiedlichen bildungspolitischen Herausforderungen gegenübersehen, wirklich von Nutzen zu sein.

Die OECD wird diese Herausforderungen auch weiterhin entschieden angehen und die Entwicklung von Indikatoren nicht nur in den Bereichen vorantreiben, in denen dies möglich und vielversprechend ist, sondern auch in jene Bereiche vordringen, in denen noch sehr viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist. Die Internationale Schulleistungsstudie PISA und deren Erweiterung durch das OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener [PIAAC]) sowie die Internationale Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Zieles.

# Inhalt

Bezeichnung des Indikators in der Ausgabe 2016

# Editorial

## Grundlagen für die Zukunft schaffen

Wer hat nicht schon einmal das Leuchten in den Augen eines Kindes gesehen, wenn es gefragt wird, was es werden will, wenn es groß ist? Wer erinnert sich nicht an die eigenen Berufsträume in der Kindheit? Meistens handeln diese Träume davon, Menschen zu retten, eine bahnbrechende wissenschaftliche Entdeckung zu machen, für Gerechtigkeit zu kämpfen, Gefühle durch Kunst zum Ausdruck zu bringen oder die Kinder von morgen zu unterrichten. Aber allzu oft haben die beruflichen Wege, die Menschen einschlagen, nichts mit den Träumen ihrer Kindheit zu tun, denn die einer Berufswahl in einem speziellen Bereich zugrunde liegenden Faktoren können weit komplexer sein als vermutet.

Relativ früh im Leben müssen junge Menschen wichtige Entscheidungen darüber treffen, welchen Weg sie in Zukunft einschlagen wollen: ob sie eine formale akademische Laufbahn oder eine berufsbildende Ausbildung wählen, einen Abschluss im Tertiärbereich in einer bestimmten Fächergruppe anstreben oder in den Arbeitsmarkt eintreten sollen. Sie berücksichtigen dabei ihre persönlichen Interessen, die Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit und Stärken sowie den wirtschaftlichen Nutzen der unterschiedlichen Möglichkeiten. Diese Entscheidung wird ihr gesamtes Leben beeinflussen – beängstigende Aussichten für einen Teenager – und sie wird sich auf die Entwicklung der Gesellschaften auswirken, in denen wir künftig leben.

Unabhängig von der gewählten Fächergruppe unterstützen tertiäre Bildungsgänge die Bildungsteilnehmer dabei, eine Fülle von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu entwickeln, die nicht nur für den Arbeitsmarkt, sondern auch für das eigene weitere Leben unerlässlich sind. Die Befähigung zu kritischem Denken und Problemlösen, soziale und emotionale Fähigkeiten wie Teamwork, Kommunikationsvermögen und interkulturelle Kompetenzen sind grundlegende Voraussetzungen für die Einbindung des Einzelnen und sein konstruktives Engagement in der Gesellschaft.

In dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liegt der Schwerpunkt auf den Fächergruppen; aus dem Blickwinkel der Berufswahl junger Menschen werden unterschiedlichste Aspekte hierzu analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich am häufigsten die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht wählen, während die sogenannten MINT-Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik weniger attraktiv sind: Rund 23 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich entscheiden sich für Wirtschaft, Verwaltung und Recht, nur 16 Prozent für Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie 6 Prozent für Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik. Insbesondere das Feld Informatik und Kommunikationstechnologie (IKT) zieht weniger als 5 Prozent der Anfänger an und erreicht damit den geringsten Anteil aller Fächergruppen. Gleichzeitig erreichen Absolventen dieser Fächergruppe im Durchschnitt der OECD-Länder die höchsten Beschäftigungsquoten – in rund einem Drittel der Länder sogar mehr als 90 Prozent –, was auf ein mangelndes Angebot an Absolventen schließen lässt.

Jedoch erzielen nicht alle naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtungen hohe Beschäftigungsquoten. Trotz der jüngsten Bemühungen vieler OECD-Länder, mehr Wissenschaftler auszubilden, entsprechen die Beschäftigungsquoten von Absolventen der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik eher den begrenzteren Beschäftigungsaussichten der Absolventen der Geisteswissenschaften und Künste als den besseren der Ingenieure und IKT-Spezialisten.

Darüber hinaus sind die noch immer bestehenden Unterschiede bei der Berufswahl von Männern und Frauen Anlass zur Sorge. Das ist nirgendwo so offensichtlich wie im Lehrerberuf, wo im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als 70 Prozent der Lehrkräfte weiblich sind – und es gibt keinerlei Anzeichen für eine Änderung dieser Geschlechterverteilung bei den jungen Erwachsenen, die sich für das Fach Pädagogik entscheiden. In den Naturwissenschaften und im Ingenieurwesen ist das Gegenteil der Fall, hier sind noch immer die Männer in der Überzahl. Die Ergebnisse der PISA-Leistungserhebung lassen vermuten, dass sich die beruflichen Wege von Jungen und Mädchen schon lange vor der tatsächlichen Entscheidung für einen bestimmten Beruf trennen. Im Durchschnitt der OECD-Länder schneiden Mädchen bei PISA im Bereich Naturwissenschaften zwar besser ab als Jungen, dennoch gehen Jungen eher als Mädchen davon aus, im Alter von 30 Jahren in einem naturwissenschaftlich ausgerichteten Beruf zu arbeiten. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind bei der Wahl der Fächergruppe für eine Ausbildung im Tertiärbereich sogar noch ausgeprägter: Knapp drei von vier Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich in der Fachrichtung Ingenieurwesen und vier von fünf Bildungsteilnehmern in der Fachrichtung IKT sind Männer.

Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist in den letzten zehn Jahren geradezu explodiert, und die beeindruckenden mit einem Abschluss im Tertiärbereich assoziierten Arbeitsmarktergebnisse lassen erkennen, dass dies keineswegs zu einem Rückgang der Beschäftigungsaussichten für die Absolventen geführt hat. Berufsbildende Bildungsgänge haben seit jeher enge Verbindungen zum Arbeitsmarkt gepflegt und darauf geachtet, Absolventen mit berufsspezifischen Kompetenzen auszubilden. Duale Ausbildungsgänge bieten zwar mittlerweile flexiblere Übergänge in den Arbeitsmarkt, die Einkommensaussichten für Absolventen dieser Bildungsgänge sind jedoch im Allgemeinen relativ schlecht geblieben.

Zur vollen Teilhabe am Leben in der Gesellschaft müssen Menschen Schlüsselkompetenzen erwerben und ein Leben lang weiterentwickeln. Das ist das Herzstück des bildungspolitischen Ziels SDG 4 der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs), die im September 2015 von führenden Politikern der Welt in New York verabschiedet wurden. SDG 4 lautet „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern" und legt damit eine ehrgeizige Agenda fest, um sicherzustellen, dass jeder Erwachsene die gleiche Chance auf eine hochwertige Bildung hat und somit einen Beitrag zur Gesellschaft leisten kann.

*Bildung auf einen Blick* widmet den SDGs ein eigenes Kapitel mit einer Einschätzung, wie weit die OECD- und Partnerländer auf ihrem Weg zur Erreichung der SDG-Zielvorgaben gekommen sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei bestimmten Zielvorgaben erheblich sind. Im Durchschnitt haben die OECD- und Partnerländer in den letzten zwölf Monaten bei der Bildungsbeteiligung Erwachsener in formalen und nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die Gleichstellung der Geschlechter erreicht. Hinter diesem Ergebnis verbirgt sich jedoch eine der größten

Bandbreiten aller Geschlechterparitätsindizes, denn die Relation von Frauen zu Männern, die in den letzten zwölf Monaten an derartigen Maßnahmen teilnahmen, reicht von 0,7 bis 1,4 in den verschiedenen Ländern. Sehr stark variiert auch der Anteil von Männern und Frauen, die bei Mathematik und Lesen nur die Grundkompetenzstufe erreichen, was Ungleichheiten bei den Grundkompetenzen in den OECD-Ländern widerspiegelt.

Mehr als ein reiner Selbstzweck ist Bildung ein Mittel, um unsere Vorstellungen von der Zukunft umzusetzen. Bildung ist die Grundlage zur Förderung von Entwicklung, zum Abbau wirtschaftlicher Ungleichheiten und zur Realisierung einer inklusiven Gesellschaft. Der Wohlstand der Länder hängt von qualifizierten und gut ausgebildeten Arbeitskräften ab, aber mehr denn je auch von kohärenten Strategien, die Bildungsergebnisse dergestalt mit den Bedürfnissen und Ansprüchen der Gesellschaft verknüpfen, dass inklusives Wachstum gefördert wird.

Diese Strategien zu entwickeln erfordert die enge Abstimmung mit den Organisationen, Unternehmen, Märkten und Industrien der Welt von heute, aber auch Führungsstärke und den nötigen Weitblick, um zu erkennen, was wir in den nächsten 30 Jahren erreichen wollen. Junge Bildungsteilnehmer benötigen bei der Auswahl ihrer zukünftigen beruflichen Laufbahn mehr Beratung und Unterstützung. Junge Menschen müssen das richtige Verhältnis finden zwischen persönlichen Interessen, potenziellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erträgen und den Kompetenzen, die sie in den von ihnen gewählten Bildungsgängen entwickeln können, um ihr Leben erfolgreich zu meistern.

Bildung stimuliert das persönliche Wachstum, vor allem wenn es sich um eine hochwertige chancengerechte Bildung handelt, und fördert das wirtschaftliche Wachstum, insbesondere wenn diese Bildung von einem tief greifenden Verständnis für die Zusammenhänge von Kompetenzen und Arbeitsmarkt getragen wird. Wir müssen sicherstellen, dass Bildung den Bedürfnissen der Kinder von heute gerecht wird und eine fundierte Grundlage für ihre persönlichen und beruflichen Zukunftspläne schafft. Wir dürfen sie nicht enttäuschen.

Angel Gurría
OECD-Generalsekretär

# Einleitung:
# Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

## Das zugrunde liegende Referenzsystem

*Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren* bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Die Indikatoren enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt,

- der zwischen den Akteuren im Bildungssystem unterscheidet – einzelne Schüler und Lehrkräfte, Arten des Unterrichts und Lernumgebungen, Anbieter von Bildungsleistungen sowie das Bildungssystem als Ganzes;

- der die Indikatoren in Gruppen zusammenfasst, je nachdem, womit sie sich beschäftigen: die Lernergebnisse von Einzelnen oder ganzen Ländern, die politischen Ansatzpunkte oder Zusammenhänge, die diese Ergebnisse beeinflussen, oder die Gegebenheiten und Bedingungen, die bei politischen Entscheidungen zu berücksichtigen sind;

- der die politischen Fragen identifiziert, auf die sich die Indikatoren beziehen und die in drei Kategorien eingeteilt sind – die Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots, Fragen der Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Bildungsergebnissen sowie die Angemessenheit und Effektivität des Ressourcenmanagements.

Die folgende Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen:

| | 1. Bildungs- und Lernergebnisse | 2. Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen | 3. Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berücksichtigen sind |
|---|---|---|---|
| I. Einzelne Teilnehmer am Bildungssystem | 1.I Qualität und Verteilung der individuellen Bildungsergebnisse | 2.I Einstellungen, Engagement und Verhalten des Einzelnen in Bezug auf Lehren und Lernen | 3.I Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden und Lehrenden |
| II. Der Unterricht | 1.II Qualität des Unterrichts | 2.II Pädagogische Methoden und Lernstrategien sowie das Unterrichtsklima | 3.II Unterrichts- und Lernbedingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden |
| III. Anbieter von Bildungsdienstleistungen | 1.III Abschlussquoten und Leistungen der Bildungseinrichtungen | 2.III Organisation und Ausstattung der Bildungseinrichtungen | 3.III Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleistungen und ihres Umfelds |
| IV. Das Bildungssystem als Ganzes | 1.IV Gesamtleistung des Bildungssystems | 2.IV Systemweite institutionelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen | 3.IV Jeweiliger nationaler, bildungspolitischer, sozialer, wirtschaftlicher und demografischer Kontext |

## Die Akteure im Bildungssystem

Das Bildungsindikatoren-System der OECD (Indicators of Education Systems – INES) zielt auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und nicht einzelner Bildungseinrichtungen oder anderer subnationaler Einheiten. Dennoch wird zunehmend anerkannt, dass viele wichtige Aspekte der Entwicklung, der Funktionsweise und der Auswirkungen der Bildungssysteme nur beurteilt werden können, wenn man die Lernergebnisse mit einbezieht und versteht, wie diese mit dem „Input“ und den Prozessen auf der Ebene des Einzelnen und der Institutionen zusammenhängen. Um dies zu berücksichtigen, unterscheidet der konzeptionelle Rahmen der Indikatoren zwischen der Makroebene, zwei Mesoebenen und der Mikroebene der Bildungssysteme. Diese beziehen sich auf

- das Bildungssystem als Ganzes,
- die Bildungseinrichtungen und Anbieter von Bildungsdienstleistungen,
- den Unterricht und die Lernumgebung innerhalb der Bildungseinrichtungen,
- die einzelnen Teilnehmer am Bildungssystem.

In gewisser Weise entsprechen diese Ebenen den Einheiten bzw. Gruppen, von denen Daten erhoben werden, aber sie sind deshalb so wichtig, weil sich viele Merkmale des Bildungssystems je nach Ebene ganz unterschiedlich auswirken, was bei der Interpretation der Indikatoren zu berücksichtigen ist. So kann z. B. auf Ebene der Schüler einer Klasse das Verhältnis zwischen Schülerleistungen und Klassengröße negativ sein, wenn Schüler in kleinen Klassen von einer besseren Betreuung durch die Lehrkraft profitieren. Auf Klassen- oder Schulebene werden jedoch oft gezielt schwächere oder benachteiligte Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst, damit den Schülern mehr Aufmerksamkeit zuteilwird. Auf Schulebene ist daher dann das beobachtete Verhältnis zwischen Klassengröße

und Schülerleistung oft positiv (was den Schluss nahelegen würde, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Auf den übergeordneten Ebenen der Bildungssysteme wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße oft durch weitere Aspekte beeinflusst, z. B. durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch Faktoren im Zusammenhang mit der Lernkultur in den einzelnen Ländern. Daher haben Analysen in der Vergangenheit, die sich allein auf Daten der Makroebene konzentrierten, gelegentlich zu Schlussfolgerungen geführt, die nicht in die richtige Richtung wiesen.

## Ergebnisse, politische Ansatzpunkte und Gegebenheiten

Die zweite Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems fasst die Indikatoren auf jeder der genannten Ebenen weiter zusammen.

- Die Indikatoren der beobachteten Bildungsergebnisse sowie die Indikatoren zu den Auswirkungen von Kenntnissen und Kompetenzen auf den Einzelnen, die Gesellschaft und die Wirtschaft werden unter *Bildungs- und Lernergebnisse* zusammengefasst.
- Unter *Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge*, die die Bildungserfolge beeinflussen, werden Informationen zu den politischen Ansatzpunkten und Bedingungen, die die Erfolge und Ergebnisse auf jeder Ebene beeinflussen, zusammengefasst.
- Diese politischen Ansatzpunkte und Zusammenhänge werden typischerweise von Gegebenheiten bestimmt – Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken. Sie werden unter *Gegebenheiten und Bedingungen* dargestellt. Die Gegebenheiten oder Bedingungen gelten normalerweise jeweils für eine bestimmte Ebene des Bildungssystems, Gegebenheiten auf einer der unteren Ebenen des Systems können durchaus auf einer höheren Ebene politische Ansatzpunkte sein. So sind z. B. für die Schüler und Lehrkräfte einer Schule die Qualifikationen der Lehrkräfte eine gegebene Bedingung, dagegen ist die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte auf Ebene des Bildungssystems ein entscheidender bildungspolitischer Ansatzpunkt.

## Bildungspolitische Fragen

Jede der sich so ergebenen Zellen des Referenzsystems kann dann genutzt werden, um eine Reihe von Fragen aus unterschiedlichen bildungspolitischen Perspektiven zu betrachten. Die bildungspolitischen Perspektiven wurden für dieses Referenzsystem in drei Klassen zusammengefasst, die die dritte Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems von INES bilden:

- die Qualität der Bildungsergebnisse und des Bildungsangebots
- Gleichwertigkeit der Bildungsergebnisse und Chancengleichheit beim Bildungsangebot
- Angemessenheit, Effektivität und Effizienz des Ressourcenmanagements

Zusätzlich zu den oben erwähnten Dimensionen erlaubt die zeitliche Perspektive, als weitere Dimension des konzeptionellen Rahmens auch dynamische Aspekte der Entwicklung der Bildungssysteme abzubilden.

Die in *Bildung auf einen Blick 2017* veröffentlichten Indikatoren fügen sich in dieses Referenzsystem ein, beziehen sich aber häufig auf mehr als eine Zelle der Referenzmatrix.

Die meisten Indikatoren in **Kapitel A:** *Bildungsergebnisse und Bildungserträge* beziehen sich auf die erste Spalte der Matrix, in der die Bildungs- und Lernergebnisse erfasst sind. Dennoch bieten beispielsweise die Indikatoren in Kapitel A, die den Bildungsstand verschiedener Generationen messen, nicht nur eine Kennzahl für die Ergebnisse der Bildungssysteme (des „Outputs“), sondern darüber hinaus auch den Kontext für die laufende Bildungspolitik und beeinflussen z. B. die Politik im Bereich lebenslanges Lernen.

**Kapitel B:** *Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen* liefert Kennzahlen, die entweder politische Ansatzpunkte oder Gegebenheiten darstellen, die von der Politik zu berücksichtigen sind, bzw. gelegentlich beides zusammen. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer beispielsweise sind eine entscheidende bildungspolitische Kennzahl, die sich direkt auf den einzelnen Lernenden auswirkt, denn diese Ausgaben beeinflussen die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen im Klassenzimmer.

**Kapitel C:** *Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf* enthält Indikatoren, die eine Mischung aus Kennzahlen zu Erfolgen, politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen sind. Die Internationalisierung der Bildung und die Übergangsquoten sind beispielsweise insofern Erfolgskennzahlen, als sie die Ergebnisse der bildungspolitischen Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Schule und des Bildungssystems erfassen. Aber sie können auch den Kontext für bildungspolitische Entscheidungen bieten, indem sie die Bereiche erkennen lassen, in denen ein politisches Eingreifen erforderlich ist, um beispielsweise die Chancengleichheit zu verbessern.

**Kapitel D:** *Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen* enthält Indikatoren zur Unterrichtszeit, der Arbeitszeit der Lehrkräfte und ihren Gehältern, die nicht nur politische Ansatzpunkte darstellen, die beeinflusst werden können, sondern die auch den Kontext für die Unterrichtsqualität, die Formen des Unterrichts und die Lernerfolge der einzelnen Schüler liefern. In diesem Kapitel werden außerdem Daten zu der Alters- und Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, der staatlichen Ebene, auf der Entscheidungen in Bildungssystemen getroffen werden, sowie zu den Möglichkeiten für den Übergang und die Zulassung zum Sekundar- und Tertiärbereich dargestellt.

Es sei darauf hingewiesen, dass *Bildung auf einen Blick 2017* auch umfangreiche Daten aus Partnerländern enthält (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

# Hinweise für den Leser

## Statistische Erfassung

Zwar ist der Geltungsbereich der Indikatoren in vielen Ländern nach wie vor durch unvollständige Daten eingeschränkt, prinzipiell wird jedoch jeweils das gesamte nationale Bildungssystem (innerhalb der nationalen Grenzen) erfasst, unabhängig davon, wer Eigentümer oder Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen ist und wie das Bildungsangebot vermittelt wird. Abgesehen von einer Ausnahme (s. u.) sind sämtliche Bildungsteilnehmer sowie alle Altersgruppen berücksichtigt: Kinder (einschließlich derjenigen, die als Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen eingestuft sind), Erwachsene, Inländer, Ausländer sowie Bildungsteilnehmer, die an Fernkursen, an Förderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel ist, das Wissen des Einzelnen zu erweitern bzw. zu vertiefen. Die berufliche und fachliche Ausbildung am Arbeitsplatz bleibt bei den grundlegenden Angaben zu den Ausgaben für die Ausbildung und zur Bildungsbeteiligung unberücksichtigt, mit Ausnahme der kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen, die ausdrücklich als Bestandteil des Bildungssystems gelten.

Bildungsaktivitäten, die als „Erwachsenenbildung“ oder „nicht reguläre Bildung“ eingestuft sind, werden berücksichtigt, sofern diese Aktivitäten fachliche Inhalte vermitteln, die denen „regulärer“ Bildungsgänge entsprechen oder ihnen vergleichbar sind, bzw. sofern die zugrunde liegenden Bildungsgänge zu ähnlichen Abschlüssen führen wie die entsprechenden regulären Bildungsgänge.

Kurse für Erwachsene, die in erster Linie aus allgemeinem Interesse, zur persönlichen Entwicklung, als Freizeitvergnügen oder zur Erholung belegt werden, werden nicht berücksichtigt.

Weiterführende Informationen zum Abdeckungsbereich der in *Bildung auf einen Blick* dargestellten Indikatoren s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Statistics on Education* (OECD, 2017a).

## Länderabdeckung

Die Veröffentlichung enthält Bildungsdaten aus den 35 OECD-Ländern, aus zwei Partnerländern, die am OECD-Programm Indicators of Education Systems (INES) teilnehmen (Brasilien und die Russische Föderation), sowie aus den anderen Partnerländern der G20-Gruppe und OECD-Beitrittsländern, die nicht an INES teilnehmen (Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Litauen, Saudi-Arabien und Südafrika). Die Quellen für die Daten der Länder, die nicht an INES teilnehmen, stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) oder von Eurostat.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Hinweis zu subnationalen Einheiten

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Einwohnerzahl als auch die geografische Größe der subnationalen Einheiten innerhalb der Länder stark variieren können. So hat z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 37.082 Einwohner und eine Fläche von 1,9 Millionen Quadratkilometern, die Provinz Ontario dagegen 13,9 Millionen Einwohner und eine Fläche von 909.000 Quadratkilometern (OECD Regional Statistics Database, OECD [2017b]). Außerdem sind regionale Unterschiede tendenziell vor allem in großen Ländern wie Kanada, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten größer, wenn mehr subnationale Einheiten in die Analyse einfließen.

## Berechnung von internationalen Mittelwerten

Das Hauptanliegen von *Bildung auf einen Blick* ist es, eine verbindliche Zusammenstellung von wichtigen internationalen Vergleichen im Bereich Bildungsstatistik zur Verfügung zu stellen. Auch wenn die einzelnen Länder bestimmte Werte in diesen Vergleichen erreichen, sollte nicht davon ausgegangen werden, dass die Verteilung der Werte innerhalb des jeweiligen Landes selbst homogen ist. Die Länderdurchschnitte beinhalten signifikante Abweichungen zwischen subnationalen Jurisdiktionen, ebenso wie der OECD-Durchschnitt eine Bandbreite von nationalen Werten umfasst.

Für viele Indikatoren wird ein OECD-Durchschnitt angegeben, für einige der Wert OECD insgesamt. Der Wert für den *OECD-Durchschnitt* wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Der OECD-Durchschnitt bezieht sich somit auf einen Durchschnitt von Datenwerten auf Ebene der nationalen Bildungssysteme und kann als Antwort auf die Frage dienen, wie ein Indikatorwert für ein bestimmtes Land im Vergleich zum Wert eines typischen Landes bzw. eines Landes mit durchschnittlichen Werten abschneidet. Dabei bleibt die absolute Größe des jeweiligen Bildungssystems unberücksichtigt.

*OECD insgesamt* wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Er spiegelt den Wert eines bestimmten Indikators für die OECD-Länder in ihrer Gesamtheit wider. Dieser Wert dient zu Vergleichszwecken, wenn beispielsweise die Ausgabenzahlen für einzelne Länder mit denen aller OECD-Länder insgesamt verglichen werden sollen, für die jeweils relevante Daten vorliegen, wobei diese OECD-Länder als eine Einheit betrachtet werden.

In Tabellen, die Zeitreihen berücksichtigen, wurde der OECD-Durchschnitt für Länder berechnet, die Daten für alle Referenzjahre zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des OECD-Durchschnitts im Zeitablauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein *EU22-Durchschnitt* angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 22 Länder berechnet, die sowohl Mitglied der Europäischen Union als auch der OECD sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn und das Vereinigte Königreich).

Bei einigen Indikatoren ist auch ein *G20-Durchschnitt* angegeben. Der G20-Durchschnitt wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller G20-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Argentinien, Australien, Brasilien, China, Deutschland, Frankreich, Indien, Indonesien, Italien, Japan, Kanada, Korea, Mexiko, die Russische Föderation, Saudi-Arabien, Südafrika, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten; die Europäische Union ist das 20. Mitglied der G20-Länder, ist aber bei der Berechnung nicht berücksichtigt). Der G20-Durchschnitt wird nicht berechnet, wenn sowohl für China als auch Indien keine Daten vorliegen.

Die Werte sowohl für OECD-Durchschnitt, EU22-Durchschnitt und G20-Durchschnitt als auch OECD insgesamt und EU22 insgesamt können durch fehlende Daten erheblich beeinflusst werden. Bei einigen Ländern kann es sein, dass für bestimmte Indikatoren keine Daten verfügbar sind oder bestimmte Kategorien nicht anwendbar sind. Daher sollte stets berücksichtigt werden, dass sich der Begriff „OECD/EU22/G20-Durchschnitt" auf diejenigen OECD-, EU22- oder G20-Länder bezieht, die in dem jeweiligen Vergleich berücksichtigt sind. Wenn von mehr als 40 Prozent der Länder Angaben fehlten bzw. die Angaben in anderen Spalten enthalten sind, wurde kein Durchschnitt berechnet.

Bei einigen Indikatoren ist ein *Durchschnitt* angegeben. Dieser Durchschnitt ist in den Tabellen mit Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) von 2012 und 2015 angegeben. Der Durchschnitt entspricht dem arithmetischen Mittel der in der Tabelle oder Abbildung enthaltenen Schätzwerte

sowohl der nationalen als auch subnationalen Einheiten, zu denen Belgien (fläm.), Belgien (frz.), England (Vereinigtes Königreich) und Nordirland (Vereinigtes Königreich) zählen. Partnerländer sind in dem in Tabellen oder Abbildungen angegebenen Durchschnitt nicht enthalten.

## Standardfehler (S. F.)

Die in diesem Bericht dargestellten statistischen Schätzungen basieren auf Stichproben von Erwachsenen statt auf Werten, die man erhalten würde, wenn jede Person in der Zielpopulation jedes Landes jede Frage beantwortet hätte. Jede Schätzung ist daher mit einem bestimmten Grad an Unsicherheit behaftet, der mit Stichproben- und Messfehlern zusammenhängt und der als Standardfehler ausgedrückt werden kann. Konfidenzintervalle erlauben Rückschlüsse auf Mittelwerte und Mengenverhältnisse in der Population, indem sie die von den Schätzwerten aus der Stichprobe stammende Unsicherheit spezifizieren. In der vorliegenden Publikation ist das Konfidenzniveau auf 95 Prozent festgelegt. Anders ausgedrückt, das Ergebnis für die entsprechende Population liegt in 95 von 100 Messwiederholungen mit verschiedenen Stichproben aus derselben Population innerhalb des Konfidenzintervalls.

In den Tabellen, in denen Standardfehler aufgeführt sind, gibt es eine Spalte mit der Bezeichnung „%“, die den durchschnittlichen Prozentsatz zeigt, und eine Spalte mit der Bezeichnung „S. F.“, die den Standardfehler aufführt. Aufgrund der Erhebungsmethode besteht bei den Prozentsätzen (%) eine Stichprobenunsicherheit vom zweifachen Standardfehler (S. F.). Das heißt z.B., bei den Werten % = 10 und S. F. = 2,6 besteht für die Angabe 10 % und einem Fehlerrisiko von 5 % ein Unsicherheitsbereich vom zweifachen (1,96) Standardfehler von 2,6. Daher läge der tatsächliche Prozentsatz wahrscheinlich (Fehlerrisiko 5 %) ungefähr zwischen 5 % und 15 % („Konfidenzintervall“). Das Konfidenzintervall berechnet sich wie folgt: % ± 1,96 × S. F., d. h. beim obigen Beispiel: 5 % = 10 % – 1,96 × 2,6 und 15 % = 10 % + 1,96 × 2,6.

## Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard

| In dieser Publikation verwendete Bezeichnungen | ISCED-Klassifikation |
|---|---|
| **Elementarbereich**<br>Bezieht sich auf frühkindliche Bildungsgänge mit einer expliziten Bildungskomponente, die darauf ausgerichtet sind, die für den Schulbesuch und die Teilnahme an der Gesellschaft erforderlichen kognitiven, körperlichen und sozioemotionalen Kompetenzen zu entwickeln. Bildungsgänge dieses Bildungsbereichs sind oft nach Altersgruppen differenziert. | **ISCED 0** (Unterkategorien: 01 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren und 02 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt) |
| **Primarbereich**<br>Darauf ausgerichtet, den Schülern eine solide Grundbildung in Lesen, Schreiben und Mathematik sowie Grundkenntnisse in anderen Fächern zu vermitteln. Eintrittsalter: zwischen 5 und 7 Jahren. Übliche Dauer: 6 Jahre. | **ISCED 1** |
| **Sekundarbereich I**<br>Schließt die Vermittlung der Grundbildung ab, normalerweise stärker fachorientiert mit stärker spezialisierten Lehrern. Bildungsgänge können nach Ausrichtung (allgemein oder berufsbildend) differenziert sein, obwohl dies häufiger auf den Sekundarbereich II zutrifft. Eintritt nach Abschluss des Primarbereichs, übliche Dauer 3 Jahre. In einigen Ländern endet mit dem Sekundarbereich I die Schulpflicht. | **ISCED 2** |
| **Sekundarbereich II**<br>Stärkere Spezialisierung als im Sekundarbereich I. Bildungsgänge sind nach Ausrichtung differenziert: allgemeinbildend oder berufsbildend. Typische Dauer: 3 Jahre. | **ISCED 3** |
| **Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich**<br>Dient eher zur Erweiterung als zur Vertiefung der im Sekundarbereich II erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Bildungsgänge können darauf abzielen, die Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und/oder die Möglichkeiten für den Eintritt in den Tertiärbereich zu verbessern. Bildungsgänge dieses Bildungsbereichs sind in der Regel berufsbildend ausgerichtet. | **ISCED 4** |
| **Kurze tertiäre Bildungsgänge**<br>Vertiefen das auf vorgelagerten Stufen erworbene Wissen durch die Vermittlung neuer Techniken, Konzepte und Ideen, die im Sekundarbereich II in der Regel nicht abgedeckt sind. | **ISCED 5** |
| **Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge**<br>Darauf ausgelegt, den Bildungsteilnehmern fortgeschrittenes akademisches Wissen und/oder berufsorientiertes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu vermitteln, die zu einem ersten Abschluss oder einer gleichwertigen Qualifikation führen. Übliche Dauer: 3 bis 4 Jahre (Vollzeit). | **ISCED 6** |
| **Master- oder gleichwertige Bildungsgänge**<br>Stärker spezialisiert und signifikant komplexer als ISCED-Stufe 6. Die Inhalte sind darauf ausgelegt, den Teilnehmern anspruchsvolles akademisches und/oder berufsorientiertes Wissen zu vermitteln. Kann umfassende Forschungsarbeiten enthalten. | **ISCED 7** |
| **Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge**<br>Zum Erwerb höherer Forschungsqualifikationen konzipiert. Bildungsgänge dieser ISCED-Stufe sind auf weiterführende Studien und selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten ausgerichtet und existieren sowohl in akademischen als auch berufsorientierten Fächern. | **ISCED 8** |

Classification of Education – ISCED). ISCED ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken. ISCED-97 wurde in der jüngsten Vergangenheit überarbeitet, und die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) wurde im November 2011 offiziell verabschiedet und ist jetzt Grundlage der Angabe von Bildungsbereichen in dieser Publikation. Ausgenommen hiervon sind Tabellen mit Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC).

In einigen Indikatoren wird auf den Erwerb einer Zwischenqualifikation verwiesen. Dies entspricht einer anerkannten Qualifikation eines Bildungsgangs einer ISCED-2011-Stufe, die zum Abschluss der ISCED-2011-Stufe nicht als ausreichend gilt und daher als eine niedrigere ISCED-2011-Stufe klassifiziert wird.

## Fächergruppen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppen als auch nach Bildungsbereichen klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Diese Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“ von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung im November 2013 gebilligt. Diese Klassifikation (UNESCO-UIS, 2014) wird in *Bildung auf einen Blick 2017* zum ersten Mal verwendet. In der vorliegenden Publikation wird der Begriff „Fächergruppe“ für die unterschiedlichen Fächergruppen dieser Klassifikation verwendet.

## Verwendete Zeichen und Symbole

In Tabellen und Abbildungen werden folgende Zeichen und Symbole verwendet:

- *a* Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.
- *b* Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor, wenn sich Daten für das jüngste Jahr auf ISCED 2011 beziehen und Daten für vorhergehende Jahre auf ISCED-97.
- *c* Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Werte anzugeben (z. B. bei der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener [PIAAC]: Es sind weniger als drei Personen für den Zähler oder weniger als 30 Personen für den Nenner).
- *d* Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.
- *m* Keine Daten verfügbar.
- *q* Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.
- *r* Werte sind unterhalb einer gewissen Zuverlässigkeitsschwelle und sollten mit Vorsicht interpretiert werden.
- *x* Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten – z. B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte (2) der Tabelle enthalten sind.

## Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm* umfangreiche Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Die Website bietet auch Zugang zu den Daten, die den Indikatoren zugrunde liegen, sowie zu einem umfangreichen (englischen) Glossar der Fachbegriffe, die in dieser Publikation verwendet werden.

Alle Änderungen am englischen Original, die nach Drucklegung dieser Veröffentlichung erfolgten, sind unter *www.oecd.org/publishing/corrigenda* (Korrekturen) und *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* (Aktualisierungen in Englisch) aufgeführt.

*Bildung auf einen Blick* nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2017* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URLs sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

In der OECD-Bildungsdatenbank unter OECD.Stat (*http://stats.oecd.org/*) sind die in *Bildung auf einen Blick* präsentieren Rohdaten und Indikatoren ebenso gespeichert wie die Metadaten, die den Kontext und die Erklärungen zu Länderdaten liefern. Die OECD-Bildungsdatenbank ermöglicht es den Nutzern, die Daten in vielfältiger Weise aufzuschlüsseln, die über das im Rahmen dieser Publikation Mögliche hinausgehen, und somit eigene Analysen der Bildungssys-

teme in den teilnehmenden Ländern durchzuführen. Auf die OECD-Bildungsdatenbank kann über die Website von OECD.Stat (unter „Education and Training“) zugegriffen werden. Die in dieser Ausgabe präsentierten Daten zu subnationalen Einheiten sind über eine subnationale Ergänzung zu *Bildung auf einen Blick* unter *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/* verfügbar.

## Layout der Tabellen

In allen Tabellen werden die Zahlen in Klammern unter dem Spaltenkopf nur als Referenz benutzt. Sofern eine fortlaufende Nummer nicht aufgeführt ist, ist die entsprechende Spalte nur im Internet verfügbar.

## Bezeichnungen der territorialen Einheiten und Ländercodes

Um die Konsistenz zu wahren, werden nationale und subnationale Einheiten in der vorliegenden Publikation immer als „Länder“ bzw. „subnationale Einheiten“ bezeichnet. Territoriale und subnationale Einheiten werden im Text mit dem subnationalen Namen und dem Ländernamen bezeichnet, z. B. England (Vereinigtes Königreich). Zur Wahrung der Konsistenz mit anderen Indikatoren von *Bildung auf einen Blick* wird die in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener und der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (TALIS) verwendete subnationale Einheit „Flandern (Belgien)“ in der vorliegenden Publikation als „Belgien (fläm.)“ bezeichnet. In den Tabellen und Abbildungen werden die flämische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (fläm.)“ und die französische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (frz.)“ bezeichnet.

ARG Argentinien
AUS Australien
AUT Österreich
BEL Belgien
BFL Belgien (fläm.)
BFR Belgien (frz.)
BRA Brasilien
CAN Kanada
CHE Schweiz
CHL Chile
CHN China
COL Kolumbien
CRI Costa Rica
CZE Tschechien
DEU Deutschland
DNK Dänemark
ENG England (UK)
ESP Spanien
EST Estland
FIN Finnland
FRA Frankreich
GRC Griechenland
HUN Ungarn
IDN Indonesien
IND Indien
IRL Irland
ISL Island
ISR Israel
ITA Italien
JPN Japan
KOR Korea
LUX Luxemburg
LVA Lettland
LTU Litauen
NZL Neuseeland
MEX Mexiko
NLD Niederlande
NOR Norwegen
POL Polen
PRT Portugal
RUS Russische Föderation
SAU Saudi-Arabien
SCO Schottland (UK)
SVK Slowakei
SVN Slowenien
SWE Schweden
TUR Türkei
UKM Vereinigtes Königreich
USA Vereinigte Staaten
ZAF Südafrika

## In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

IKT Informatik und Kommunikationstechnologie
ISCED Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens
KKP Kaufkraftparität
MINT Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competencies
S. F. Standardfehler
UIS UNESCO-Institut für Statistik
UOE Bezieht sich auf die Datenerhebung der drei Organisationen UNESCO, OECD, Eurostat

## Weiterführende Informationen

OECD (2017a), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2017b), OECD Regional Database, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR*.

OECD, Eurostat, UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368*.

UNESCO–UIS (2014), *ISCED 2013 Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013),* UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en*.

# Executive Summary

## Absolventen der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtungen finden am ehesten eine Beschäftigung – aber nicht immer

In den meisten OECD-Ländern gehört ein tertiärer Abschluss in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht zu den beliebtesten Ausbildungszielen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 23 Prozent der 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs über einen Abschluss in einer dieser drei Fachrichtungen, im Vergleich zu 5 Prozent in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, 4 Prozent in Informatik und Kommunikationstechnologie sowie 17 Prozent in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Diese Anteile sind auch bei den Anfängern im Tertiärbereich ähnlich, was auf ein unverändertes Interesse an diesen Fächergruppen schließen lässt.

Das Interesse an den MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) nimmt jedoch mit steigender ISCED-Stufe im Tertiärbereich zu. 2015 war der Anteil der Bildungsteilnehmer, die in diesen Fachrichtungen einen Abschluss in einem Promotionsbildungsgang erwarben, fast doppelt so hoch wie bei den Bachelorabschlüssen. Auch internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bevorzugen diese Fachrichtungen: Mit fast einem Drittel aller in den OECD-Ländern im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer entfällt der größte Anteil auf die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtungen.

Das Interesse am Ingenieurwesen ist in den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II höher als im Tertiärbereich, was sich durch die engen Verbindungen dieser Bildungsgänge mit den entsprechenden Wirtschaftszweigen erklären lässt. Rund ein Drittel der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II erwerben einen Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe – mehr als das Doppelte des Anteils der Absolventen des Tertiärbereichs.

Die MINT-Fachrichtungen profitieren auch von höheren Beschäftigungsquoten, was die Bedürfnisse einer zunehmend innovationsgetriebenen Gesellschaft widerspiegelt: Die Beschäftigungsquote für Absolventen der Informatik und Kommunikationstechnologie (IKT) liegt um 7 Prozentpunkte über derjenigen der Absolventen der Geisteswissenschaften und Künste oder der Sozialwissenschaften, Journalistik und Informationswissenschaft. Die Beschäftigungsquoten der Absolventen von naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtungen sind jedoch unterschiedlich hoch: Absolventen der Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik erreichen eher ähnliche Beschäftigungsquoten wie Absolventen der Geisteswissenschaften und Künste – beide Fächergruppen liegen unterhalb der Quoten der Ingenieure oder IKT-Spezialisten.

Die Gleichstellung der Geschlechter liegt für einige Fächergruppen immer noch in weiter Ferne, dies gilt vor allem für berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II. Im Tertiärbereich verbessert sich die Gleichstellung der Geschlechter, obwohl Frauen noch immer nur rund ein Viertel aller Anfänger in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbei-

tendes Gewerbe und Baugewerbe stellen. Andererseits liegt ihr Anteil bei den Anfängern in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen bei 75 Prozent. In anderen Fächergruppen – wie Wirtschaft, Verwaltung und Recht oder den Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik – ist bei den Anfängern die Gleichstellung der Geschlechter nahezu erreicht.

## In der Regel sind Erwachsene heute besser ausgebildet als früher, aber noch immer geraten einige ins Hintertreffen

Seit 2000 haben viele Arbeitskräfte in den OECD- und Partnerländern einen höheren Bildungsstand als früher. Während im Jahr 2000 die Mehrzahl der jungen Erwachsenen über einen Abschluss im Sekundarbereich II als höchsten Abschluss verfügte, ist es heute beim größten Teil der 25- bis 34-Jährigen ein Abschluss im Tertiärbereich. Der Anteil junger Erwachsener mit nur einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II ist in der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer ebenfalls rückläufig und lag 2016 im Durchschnitt der OECD-Länder bei 16 Prozent. Zwar erreichen mehr Erwachsene den Sekundarbereich II, die Erfolgsquoten in diesem Bereich geben jedoch weiter Anlass zu Sorge. In den Ländern mit verfügbaren True-Cohort-Daten hatten rund 25 Prozent derjenigen, die einen entsprechenden Bildungsgang begonnen hatten, 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer noch keinen Abschluss erworben, und vier von fünf dieser Bildungsteilnehmer waren nicht länger in Ausbildung. Das ist ein großer Verlust: Die Erwerbslosenquote junger Erwachsener im Alter von 25 bis 34 Jahren, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, liegt bei knapp 17 Prozent, verglichen mit 9 Prozent für diejenigen mit einem solchen Abschluss.

Für Erwachsene führt die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu erheblichen Erträgen: Die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, ist um 10 Prozentpunkte höher, und im Durchschnitt verdienen sie 56 Prozent mehr als Erwachsene mit nur einem Abschluss im Sekundarbereich II. Sie sind auch die Ersten, die nach einer Wirtschaftskrise wieder Fuß fassen: Die Beschäftigungsquoten junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben wieder das Niveau von vor der Krise erreicht, während die Beschäftigungsquoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II noch immer im Rückstand sind. Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich leiden auch seltener an Depressionen als Gleichaltrige mit einem niedrigeren Bildungsabschluss. Aus all diesen Gründen neigen junge Menschen zunehmend eher dazu, durch Bildung ihre Qualifikationen zu verbessern, als direkt nach Ende der Schulpflicht in den Arbeitsmarkt einzutreten. Zwischen 2000 und 2016 ist der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich noch in Ausbildung befinden, um 10 Prozentpunkte gestiegen, im Vergleich zum Anteil derjenigen in Beschäftigung, der um 9 Prozentpunkte gesunken ist.

## Die Gesamtausgaben für den Tertiärbereich sind schneller gestiegen als die Zahl der Bildungsteilnehmer

Die Bildungsausgaben sind in allen Bildungsbereichen stärker gestiegen als die Zahl der Bildungsteilnehmer, das gilt insbesondere für den Tertiärbereich. Zwischen 2010 und 2014 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich um 4 Prozent, obwohl die Zahl der Schüler im gleichen Zeitraum leicht rückläufig war. Dagegen sind die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im gleichen Zeitraum mehr als doppelt so stark gestiegen wie die Zahl der Bildungsteilnehmer, ein klares Zeichen für die besondere Bedeutung, die Regierungen und die Gesellschaft insgesamt einer Ausbildung im Tertiärbereich beimessen.

Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich sind zwar eindeutig angestiegen, doch hat dieser Anstieg im Durchschnitt der OECD-Länder nicht mit dem Anstieg des BIP zwischen 2010 und 2014 Schritt gehalten. Dies führte im gleichen Zeitraum zu einem Rückgang der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP um 2 Prozent. Ebenso ist in der Hälfte der OECD-Länder der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2010 und 2014 zurückgegangen.

Der Anteil der Finanzierung durch öffentliche Mittel ist in den Bildungsbereichen, die unter die Schulpflicht fallen, signifikant höher als im Tertiärbereich. Während der öffentliche Sektor noch immer 91 Prozent der Finanzierung des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs bereitstellt, deckt er nur 70 Prozent der Gesamtausgaben im Tertiärbereich ab, sodass die verbleibenden Kosten von den privaten Haushalten zu tragen sind. Dennoch ist der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2010 und 2014 im Allgemeinen über alle Bildungsbereiche hinweg stabil geblieben.

## Der Lehrerberuf leidet unter den im Vergleich niedrigeren Gehältern und dem demografischen Faktor

Lehrkräfte bilden das Rückgrat des Bildungssystems, aber der Lehrerberuf wird in zunehmendem Maße unattraktiv für junge Erwachsene in der Ausbildung, und die bereits unterrichtenden Lehrkräfte werden vor allem in den höheren Bildungsbereichen immer älter. 2015 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 33 Prozent der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich mindestens 50 Jahre alt, was einem Anstieg von 3 Prozentpunkten seit 2005 entspricht. Ferner wird der Beruf noch immer überwiegend von Frauen ausgeübt, sie stellen im Durchschnitt aller OECD-Länder 70 Prozent der Lehrkräfte. Die Geschlechterparität verbessert sich jedoch in den höheren Bildungsbereichen: Während im Elementarbereich 97 Prozent der Lehrkräfte weiblich sind, machen Frauen im Tertiärbereich 43 Prozent der Lehrenden aus.

Die Gehälter der Lehrkräfte sind im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand niedrig. Das ist eines der größten Hindernisse, wenn es darum geht, junge Menschen für den Lehrerberuf zu gewinnen. Zwar steigen die Gehälter der Lehrkräfte mit dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, sie erreichen aber trotzdem nur zwischen 78 und 94 Prozent der Erwerbseinkommen anderer Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die Wirtschaftskrise 2008 wirkte sich unmittelbar auf die Gehälter der Lehrkräfte aus, diese wurden entweder eingefroren oder in einigen Ländern sogar gekürzt. In einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2015 real gesunken.

## Weitere wichtige Ergebnisse

Aufgrund der niedrigeren Investitionen im Elementarbereich ist der Anteil der Kinder, die in diesem Bereich private Bildungseinrichtungen besuchen, deutlich größer als im Primar- und Sekundarbereich.

Allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind beliebter als berufsbildende Bildungsgänge: 37 Prozent der 15- bis 19-Jährigen besuchen einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II, verglichen mit 25 Prozent in berufsbildenden Bildungsgängen, obwohl in vielen Ländern berufsbildende Bildungsgänge eine wichtige Säule des Bildungssystems sind.

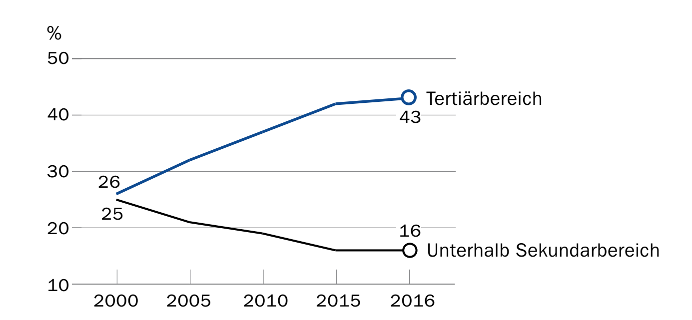
Finanzielle Unterstützungsleistungen tragen dazu bei, die Last hoher Bildungsgebühren, die bestimmte Einrichtungen des Tertiärbereichs verlangen, zu mildern. Mindestens 75 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien, England (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten profitieren von öffentlichen Darlehen oder Stipendien bzw. finanziellen Unterstützungsleistungen.

Mehr als die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten hat offene Zulassungssysteme zu öffentlichen und/oder privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Die am weitesten verbreiteten Prüfungen/Tests zur Zulassung zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich sind nationale/zentrale Prüfungen gegen Ende des Sekundarbereichs II sowie Zulassungsprüfungen der tertiären Bildungseinrichtungen selbst.

# Wichtige Ergebnisse in Bildung auf einen Blick 2017



**Junge Menschen sind immer besser ausgebildet …**
Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger (Anteil in %), OECD-Durchschnitt

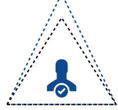





**… da ein tertiärer Abschluss zu besseren Arbeitsmarkterfolgen und persönlichen Vorteilen führt …**



**… aber noch immer schaffen einige den Anschluss nicht**

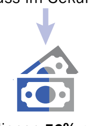




**Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich**
(im Vergleich zu Erwachsenen mit nur einem Abschluss im Sekundarbereich II)

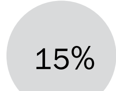


haben eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit: **84%** gegenüber **74%**



verdienen **56%** mehr

haben eine **niedrigere** Wahrscheinlichkeit, an Depressionen zu leiden



**25%** der Schüler im Sekundarbereich II haben 2 Jahre nach Ende des Bildungsgangs noch keinen Abschluss erworben (True-Cohort-Daten)

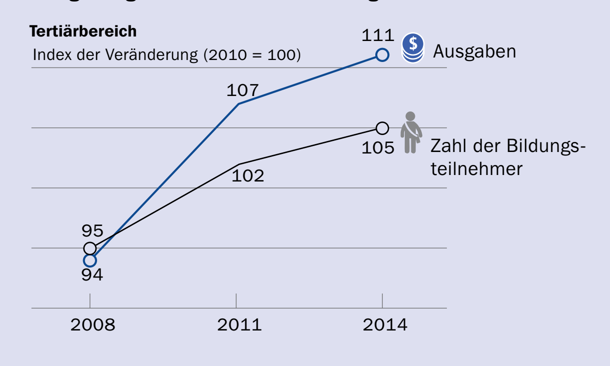
**15%** der 18- bis 24-Jährigen sind weder in Beschäftigung noch in Ausbildung

**Aber die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen sind schneller gestiegen als die Zahl der Bildungsteilnehmer**

**Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich**
Index der Veränderung (2010 = 100)

101
100
104
Ausgaben
97
99
99
Zahl der Schüler
2008
2011
2014

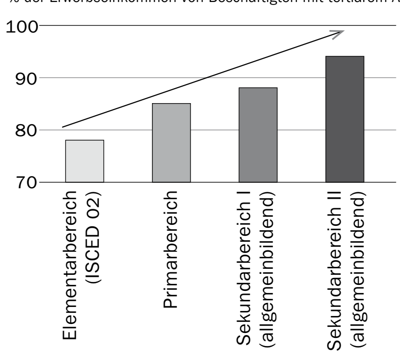
**Tertiärbereich**
Index der Veränderung (2010 = 100)




**91% der Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich, aber nur 70% der Ausgaben im Tertiärbereich werden mit öffentlichen Mitteln finanziert**

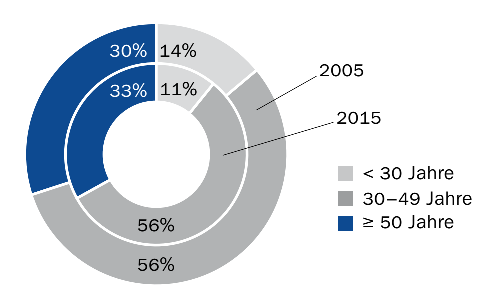


**Lehrergehälter sind nicht wettbewerbsfähig**
Gehälter von Lehrkräften im Vergleich zu den Erwerbseinkommen von anderen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich (2015)



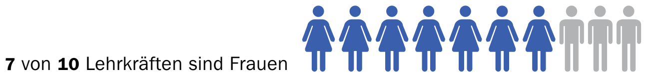



**Die Lehrerschaft wird immer älter …**

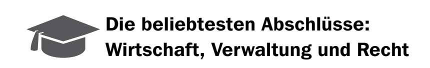


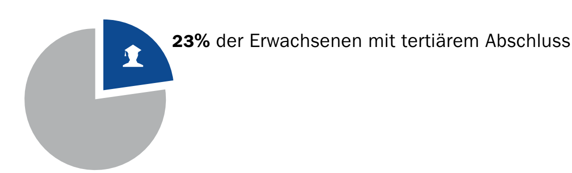

**… und der Lehrerberuf zieht nur wenige Männer an**

**7** von **10** Lehrkräften sind Frauen

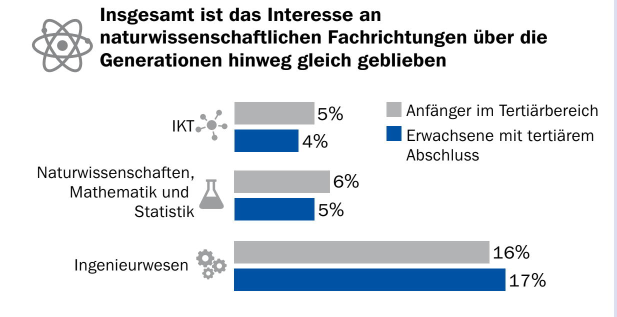


# Für welchen beruflichen Werdegang entscheiden sich junge Menschen?



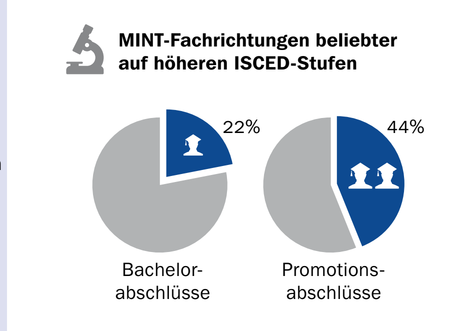




**Insgesamt ist das Interesse an naturwissenschaftlichen Fachrichtungen über die Generationen hinweg gleich geblieben**



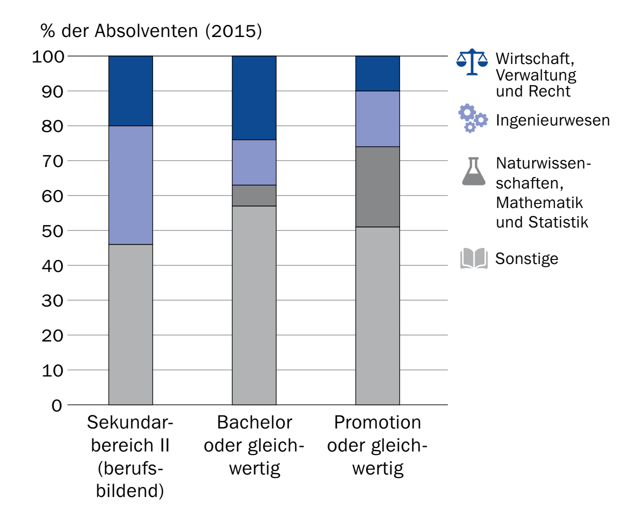

**M**athematik
**I**nformatik
**N**aturwissenschaften
**T**echnik

**MINT-Fachrichtungen beliebter auf höheren ISCED-Stufen**

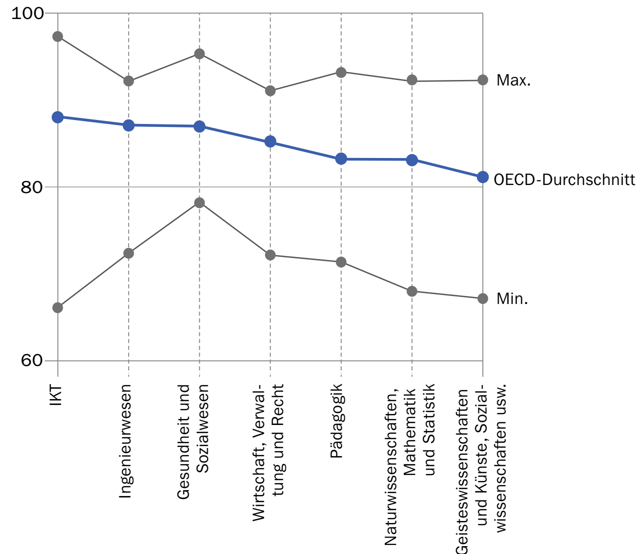





**Ingenieurwesen im Sekundarbereich II (berufsbildend) am beliebtesten, Naturwissenschaften bei Promovierenden**

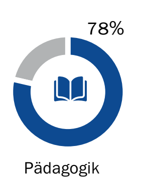



**Absolventen der MINT-Fachrichtungen haben bessere Beschäftigungsaussichten – aber nicht alle**






**Geschlechterparität in den Disziplinen: noch ein langer Weg**
% der Frauen, die eine tertiäre Ausbildung aufnehmen (2015)



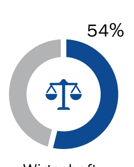

76% Gesundheit und Sozialwesen

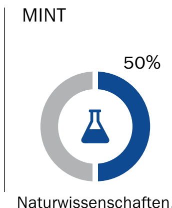
64% Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen

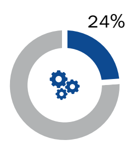
63% Geisteswissenschaften und Künste

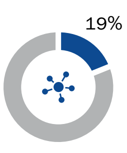
54% Wirtschaft, Verwaltung und Recht

MINT



# Das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

- Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs), auch Nachhaltige Entwicklungsziele oder Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung genannt, die von der 70. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015 verabschiedet wurden, sind ein universeller Aktionsaufruf, um die Armut zu besiegen, den Planeten zu schützen und sicherzustellen, dass alle Menschen in Frieden und Wohlstand leben. Das vierte SDG lautet „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern". SDG 4 soll durch die Umsetzung von zehn Zielvorgaben erreicht werden, die zusammengenommen die umfassendste und ehrgeizigste globale Bildungsagenda darstellen, die je in Angriff genommen wurde.
- Die OECD- und Partnerländer haben bereits zahlreiche Fortschritte bei einigen Zielvorgaben von SDG 4 gemacht, da viele der Vorgaben, die sich auf die Schulinfrastruktur und den Zugang zur Grundbildung beziehen, teilweise erreicht wurden. Dennoch bleiben für viele Länder große Herausforderungen bei der Erreichung der Zielvorgaben bestehen, die Lernergebnisse und Chancengleichheit messen.
- Obwohl die OECD-Länder beim Zugang zu den unteren Bildungsbereichen Geschlechterparität erreicht haben, gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bildung von Erwachsenen und bei den Lernerfolgen.

## Kontext

Wenn SDG 4 erreicht ist, wird sich das Leben vieler Menschen auf der Welt verändert haben. Bildung ist so wesentlich für eine nachhaltige Entwicklung mit Wohlstand und Gleichberechtigung für alle Menschen, dass ein Versagen bei diesem speziellen Ziel die Umsetzung der 17 Entwicklungsziele insgesamt gefährden könnte. Es ist allgemein anerkannt, dass Bildung eine entscheidende Rolle beim Kampf gegen die Armut und bei der Ausrichtung auf eine nachhaltige Entwicklung mit Wohlstand für alle spielt. Wie der nächste *Weltentwicklungsbericht* zeigen wird, ist Bildung auch eine maßgebliche Grundlage für nahezu alle anderen Entwicklungsziele: Bildung rettet Leben, verbessert den Gesundheitszustand und fördert gegenseitiges Verständnis und gemeinsame Werte. SDG 4 zu erreichen ist daher von grundlegender Bedeutung, um die umfassenden Ziele der Agenda 2030 zu verwirklichen. Die Völkergemeinschaft wird darum erheblich investieren müssen, um diese Grundvoraussetzung für den weltweiten Kampf gegen Armut und für eine nachhaltige Entwicklung für alle Menschen zu schaffen.

Die Bildungsprogramme der OECD leisten einen entscheidenden Beitrag dazu, SDG 4 und seine Zielvorgaben zu erreichen und die Fortschritte dabei zu messen, das gilt auch für die anderen bildungsbezogenen SDG-Zielvorgaben.[1] Die SDG-4-Agenda und die bildungs-

1. *Bildungsrelevante Zielvorgaben sind ebenfalls in folgenden sieben SDGs enthalten: 1. Armut beenden; 3. Gesundheit; 5. Gleichstellung der Geschlechter; 8. Menschenwürdige Arbeit; 12. Nachhaltiger Konsum; 13. Klimawandel und 16. Frieden, Justiz und leistungsfähige Institutionen.*

politischen Werkzeuge, Forschungsergebnisse und Gesprächsplattformen der OECD ergänzen sich in hohem Maße. In *Bildung auf einen Blick 2015* und *2016* befasste sich zwar schon das Editorial mit den Entwicklungszielen, in der diesjährigen Ausgabe ist dieser universalen Bildungsagenda nun aber zum ersten Mal ein eigenes Kapitel gewidmet.

Dieses Kapitel von *Bildung auf einen Blick 2017* berichtet über die zehn zu SDG 4 gehörenden Zielvorgaben und nutzt dazu die globalen und thematischen Indikatoren, die mit der UNESCO für die Agenda 2030 der Vereinten Nationen vereinbart wurden (die UNESCO ist zuständig für die bildungspolitische Agenda im Rahmen der SDGs). Die globalen Indikatoren sind ein kleines Set international vergleichbarer Indikatoren, die dazu dienen werden, die Fortschritte der Länder bei den Zielvorgaben zu verfolgen. Die thematischen Indikatoren sind ein umfassenderes Set von Indikatoren, aus denen die Länder und Organisationen eine Auswahl treffen können, um ergänzend zu den globalen Indikatoren die Fortschritte bei jeder einzelnen Zielvorgabe zu überwachen (s. Hinweis). Die OECD trägt gemeinsam mit der UNESCO zur Entwicklung eines umfassenden Datensystems zur globalen Berichterstattung bei. Dieses Kapitel liefert eine Einschätzung dazu, wie weit die OECD- und Partnerländer auf ihrem Weg zur Erreichung der SDG-Zielvorgaben gekommen sind.

## Hinweis

Innerhalb des SDG-Rahmenwerks gibt es zu jeder Zielvorgabe mindestens einen globalen Indikator und eine Reihe damit zusammenhängender thematischer Indikatoren, welche die Analyse und Messung der Zielvorgaben ergänzen sollen. Insgesamt gehören 11 globale und 32 thematische Indikatoren zu dem Monitoringrahmen von SDG 4. Eine Liste aller Indikatoren und der jeweils angewandten Methodik s. *http://SDG4monitoring.uis.unesco.org*.

Die Tabellen und Abbildungen in diesem Kapitel zeigen für jede Zielvorgabe nur einige wenige Indikatoren auf, die anhand ihrer Relevanz für die OECD- und Partnerländer sowie der Verfügbarkeit der Daten ausgewählt wurden. Einige der Indikatoren zu SDG 4 entsprechen Indikatoren, die bereits in anderen Kapiteln von *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht sind. In diesem Fall werden die Daten im vorliegenden Kapitel nicht erneut aufgeführt, sondern es wird auf den entsprechenden Indikator in *Bildung auf einen Blick* verwiesen.

Sofern ein in den Tabellen und Abbildungen dieses Kapitels dargestellter Indikator nicht der von der UNESCO festgelegten Methodik entspricht, ist er deutlich als Behelfsindikator gekennzeichnet. Aber selbst die Indikatoren, die der festgelegten Methodik folgen, können aufgrund unterschiedlicher Datenquellen leicht von den Ergebnissen abweichen, die die UNESCO gemeldet hat. Die OECD arbeitet momentan mit dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS), dem SDG-4-Lenkungsausschuss (SDG 4 Steering Committee) und den von der UNESCO und ihren Partnern zur Betreuung der globalen Bildungsagenda eingesetzten technischen Arbeitsgruppen daran, die Datenquellen und Formeln für die Datenmeldung zu den globalen Indikatoren des SDG 4 sowie für ausgewählte thematische Indikatoren für OECD- und Partnerländer festzulegen.

# Analyse und Interpretationen

## Welche Fortschritte haben die OECD- und Partnerländer bei den Indikatoren zu SDG 4 bereits erzielt?

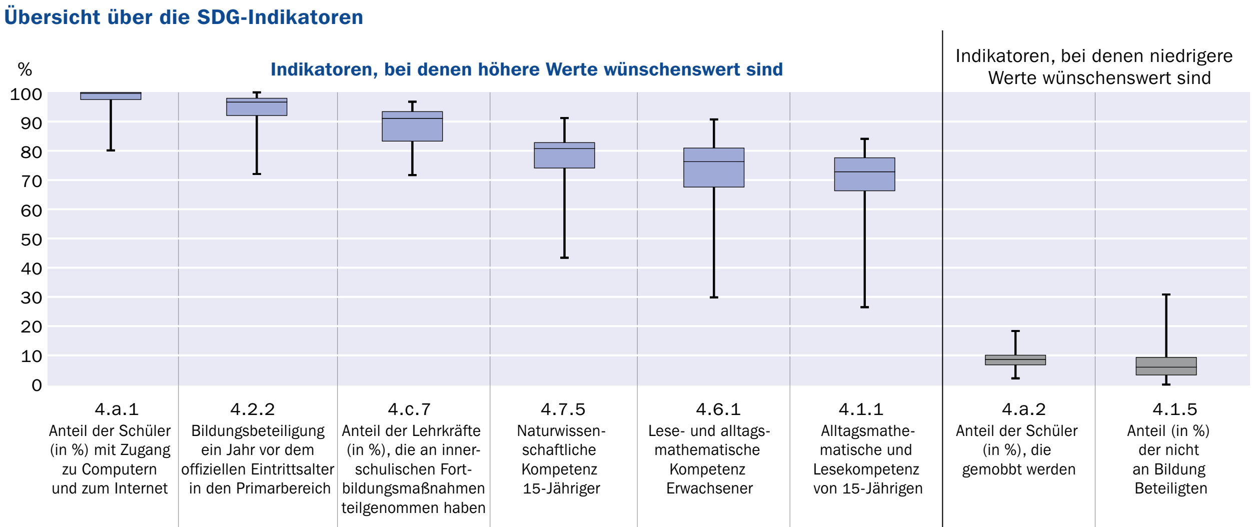
SDG 4 und die damit verbundenen Zielvorgaben bilden eine ehrgeizige Agenda mit dem Schwerpunkt auf Lernqualität und Chancengleichheit im Bildungswesen und ergänzen damit die eher traditionellen Indikatoren zu Bildungszugang und -teilnahme. Somit ist jedes einzelne Land der Welt aufgefordert, sein Bildungssystem zu verbessern. SDG 4 lässt die früheren globalen Bildungsziele und -vorgaben, wie z. B. die Millenniums-Entwicklungsziele zur Bildung (Millennium Development Goals – MDGs) und Bildung für alle (Education for All – EFA), die nicht weltweite Gültigkeit hatten und sich eher auf Bildungszugang und -teilnahme beschränkten, weit hinter sich.

Den OECD-Ländern ist es in der Regel gelungen, eine adäquate Infrastruktur und den nahezu universellen Zugang zu einer Grundbildung zu gewährleisten. Abbildung 1 zeigt, dass die Ergebnisse für Indikatoren wie Verfügbarkeit von Computern, Bildungsbeteiligung und Anteil der nicht an Bildung Beteiligten innerhalb der OECD- und Partnerländer relativ ähnlich sind, wobei die meisten Länder nahe bei den für die Zielvorgaben erwünschten Werten liegen. Die Teilnahme an Bildung alleine reicht jedoch nicht aus, um das Wissen, die Kompetenzen, die Fähigkeiten und Kenntnisse und die Einstellungen zu vermitteln, die für das Wohlergehen des Einzelnen und den Wohlstand moderner Gesellschaften erforderlich sind.

Die Ergebnisse der Indikatoren zu den Lernerfolgen, wie z. B. die naturwissenschaftliche, alltagsmathematische und Lesekompetenz von 15-Jährigen sowie die Lese- und alltagsmathematische Kompetenz Erwachsener, weisen in den OECD- und Partnerländern eine viel

**Abbildung 1**

**Übersicht über die SDG-Indikatoren**




*Anmerkung: Eine vollständige Beschreibung der dargestellten SDG-Indikatoren s. Tabelle 1. Anordnung der Indikatoren in absteigender Reihenfolge des Medianwertes.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen 2 und 3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559066*

**Erläuterung der Abbildung:** Das Box-Plot-Diagramm zeigt die Position des Median-Landes der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten (gekennzeichnet durch den Strich innerhalb der Box) sowie das erste und dritte Quartil der Verteilung (was den Rändern der Box entspricht). Die Querstriche an den Antennen oberhalb und unterhalb der Box stellen die Maximal- bzw. Minimalwerte dar. Das bedeutet z. B. bei Indikator 4.c.7, dass 91 Prozent der Lehrkräfte im Median-Land an innerschulischen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Der Maximalwert liegt bei 97 Prozent, der Minimalwert bei 72 Prozent, und die mittleren 50 Prozent der Länder liegen innerhalb der Boxgrenzen von 83 und 93 Prozent.

größere Bandbreite auf. Der Anteil der 15-Jährigen, die in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD sowohl in Mathematik als auch beim Lesen mindestens die Grundkompetenzstufe (Stufe 2) erreichen, reicht beispielsweise von 26 bis 84 Prozent. Die Lernerfolge lassen auch große Unterschiede bei den Ergebnissen hinsichtlich Aspekten der Chancengleichheit erkennen, wie z. B. Geschlecht (Abb. 3) und sozioökonomischer Hintergrund (Spalte 3 in Tab. 1). So erreichen in einigen Ländern nur halb so viele Schüler mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund mindestens das Grundkompetenzniveau sowohl in Mathematik als auch beim Lesen wie sozioökonomisch begünstigtere Schüler.

Schließlich sind auch beträchtliche Fortschritte bei den als „Implementierungsmechanismus" eingestuften Zielvorgaben (Zielvorgaben 4.a, 4.b und 4.c) vonnöten, d. h. bei den Vorgaben, welche die grundlegenden Strukturen und erforderlichen Ressourcen gewährleisten sollen, die für die Erreichung aller anderen SDG-4-Zielvorgaben erforderlich sind. Hierzu gehört auch, dass die OECD- und Partnerländer kontinuierlich an der Verbesserung des Wohlergehens der Schüler und der Qualität der Lehrkräfte arbeiten müssen.

### Zielvorgabe 4.1: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt

Zielvorgabe 4.1 zielt auf eine hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung ab, die zu effektiven Lernergebnissen für alle führt. Daher sind bei dieser Zielvorgabe zwei Aspekte zu messen und zu analysieren: die Bildungsteilnahme und die Lernerfolge. Tabelle 2 enthält Daten zu drei Indikatoren für diese Zielvorgabe:

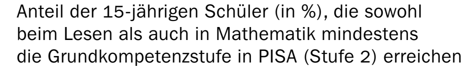
- Globaler Indikator 4.1.1: Anteil der Kinder und Jugendlichen, die am Ende des Sekundarbereichs I in Mathematik und Lesen mindestens die Grundkompetenzstufe (Stufe 2 in PISA) erreichen
- Thematischer Indikator 4.1.5: Anteil der nicht an Bildung Beteiligten
- Thematischer Indikator 4.1.7: Gesetzlich garantierte Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich (in Jahren)

Der erste globale Indikator misst die Lernerfolge und die beiden thematischen Indikatoren den Bildungszugang und die Bildungsbeteiligung. Die meisten OECD-Länder sind in der Lage, einen universellen Zugang zum Primar- und Sekundarbereich zu bieten. Nahezu alle OECD- und Partnerländer haben gesetzlich eine Schulpflicht von mindestens 9 Jahren im Primar- und Sekundarbereich festgelegt. In 9 Ländern gilt eine Schulpflicht von 12 Jahren. Die Bildungsbeteiligung 5- bis 14-Jähriger (also die Altersgruppe, die in etwa den Primar- und Sekundarbereich I besucht) liegt in allen OECD- und Partnerländern bei knapp 100 Prozent (s. Indikator C1). Bei den älteren Altersgruppen, insbesondere bei denjenigen, die theoretisch den Sekundarbereich II besuchen sollten, geht die Bildungsbeteiligung in einigen Ländern jedoch beträchtlich zurück. In 10 OECD- und Partnerländern gehen mindestens 10 Prozent der jungen Menschen, die dem Alter nach den Sekundarbereich II besuchen sollten, nicht zur Schule (länderspezifische Angaben zum theoretischen Alter der Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Außerdem bieten nicht alle Schulen eine hohe Lernqualität. Der Indikator zum Anteil der Kinder und Jugendlichen, die zumindest die Grundkompetenzstufe erreichen, nutzt Daten aus PISA 2015 und betrachtet Stufe 2 beim Lesen und in Mathematik als Mindestkompe-

**Abbildung 2**

**Exzellenz und Chancengleichheit: Schülerleistungen in PISA 2015 und der sozioökonomische Paritätsindex**







*1. Der ESCS-Paritätswert bezieht sich auf den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) (weiterführende Informationen s. PISA 2015, Band I). Der Paritätswert wird berechnet als Q1%/Q2–4% mit Q = Quartil des ESCS.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle 2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559085*

**Erläuterung der Abbildung:** Ein Wert näher 1 des PISA-ESCS-Paritätsindex (x-Achse) bedeutet größere Chancengleichheit (ein Wert von 1 entspricht vollständiger Chancengleichheit), und ein Wert näher an 100 Prozent beim Anteil der 15-jährigen Schüler, die sowohl beim Lesen als auch in Mathematik mindestens die Grundkompetenzstufe in PISA (Stufe 2) erreichen (y-Achse), steht für bessere Leistungen in der PISA-Erhebung.

tenzniveau, damit Schüler voll am Leben in den wissensbasierten Gesellschaften von heute partizipieren können (s. Abschnitt Definitionen). In Estland, Finnland und Japan erreichen mindestens 83 Prozent der Schüler mindestens Stufe 2 sowohl beim Lesen als auch in Mathematik, während dieser Anteil in Brasilien, Costa Rica und Kolumbien bei weniger als 35 Prozent liegt.

PISA zeigt ebenfalls, dass in vielen Ländern unabhängig davon, wie gut das Bildungssystem insgesamt funktioniert, der sozioökonomische Status weiterhin die Leistungen der Schüler vorausbestimmt (OECD, 2016a). PISA zeigt jedoch auch durchgängig, dass sich gute Leistungen und größere Chancengleichheit nicht gegenseitig ausschließen (Abb. 2). Die Leistungen aller Schüler zu verbessern, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund, ist in der Tat für alle Länder erforderlich, um leistungsstark zu werden und SDG 4 und die damit verbundenen Zielvorgaben zu erreichen.

**Zielvorgabe 4.2: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind**

Die zunehmenden Belege für die langfristig positiven Auswirkungen frühkindlicher Bildung und Betreuung auf die Entwicklung der Kinder sowie die zusätzlichen Vorteile für die Eltern und die Gesellschaft insgesamt haben viele Länder dazu bewogen, ihre Angebote in diesem Bildungsbereich auszuweiten. Tabelle 2 zeigt den globalen Indikator 4.2.2 zur Bildungsbeteiligung an organisierten Lernangeboten (ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich). Die Angaben belegen, dass die OECD- und Partnerländer erfolgreich den universellen Bildungszugang für Kinder ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich umgesetzt haben. In der Folge besteht in fast allen OECD- und Partnerländern bei diesem Indikator vollständige Gleichstellung der Geschlechter. Viele OECD-Länder haben sogar Bildungs- und Betreuungsangebote für noch jüngere Kinder zu einer Priorität gemacht (s. Indikator C2 zur Bildungsbeteiligung von 2- bis 6-jährigen Kindern sowie weiterführende Informationen zum Elementarbereich). Dennoch sind weitere Daten erforderlich, um zu beurteilen, ob alle Kinder die hohe Bildungs- und Betreuungsqualität erfahren, die notwendig ist, um die erwünschten Ergebnisse bei Gesundheit, Lernerfolgen und psychosozialen Effekten sicherzustellen (globaler Indikator 4.2.1).

**Zielvorgabe 4.3: Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten**

Die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie der Tertiärbereich bereiten die Menschen auf den Übergang in den Arbeitsmarkt vor. Anders als die Zielvorgaben 4.1 und 4.2, die sowohl die Bildungsteilnahme als auch die Lernerfolge betreffen, ist Zielvorgabe 4.3 ausschließlich auf die Bildungsteilnahme fokussiert. Gleichzeitig steht sie jedoch in engem Zusammenhang mit den Zielvorgaben 4.4 und 4.6, die einige der Fähigkeiten und Kenntnisse messen, die durch die Teilnahme an fachlichen, beruflichen und tertiären Bildungsangeboten erworben werden können. Der thematische Indikator 4.3.3 zur Bildungsbeteiligung 15- bis 24-Jähriger an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen zeigt, dass diese in den OECD- und Partnerländern stark variiert, sie reicht von 4 Prozent in Brasilien und Kolumbien bis zu 31 Prozent in Slowenien (Tab. 2). In einigen Ländern ist die große Mehrheit der Bildungsteilnehmer in fachlichen und beruflichen Bildungsgängen noch jung, in einem Alter, der dem des Besuchs des Sekundarbereichs II entspricht (s. Indikator C1 für weiterführende Informationen zur Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich). Berücksichtigt man diese erweiterte Altersspanne, kann die Altersspanne der 15- bis 24-Jährigen in diesem Indikator die Bildungsbeteiligung an derartigen Bildungsgängen zu niedrig ansetzen.

Zielvorgabe 4.3 befasst sich auch mit den Möglichkeiten lebenslangen Lernens, die im globalen Indikator 4.3.1. zu den Teilnahmequoten Erwachsener (25- bis 64-Jährige) an formalen und nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den zurückliegenden 12 Monaten gemessen werden. Durch die Berücksichtigung formaler und nicht formaler Bildung erfasst dieser Indikator sämtliche Bildungsmaßnahmen, die darauf abzielen, das Wissen, die Fähigkeiten und Kenntnisse sowie die Kompetenzen in einem persönlichen, gesellschaftlichen, sozialen oder auf die berufliche Tätigkeit bezogenen Kontext zu verbessern (UNESCO, 2016). In den meisten OECD- und Partnerländern haben mindestens 20 Prozent der 25- bis 64-Jährigen in den zurückliegenden 12 Monaten an formalen oder

nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. In Luxemburg und Schweden liegt dieser Anteil bei mindestens 70 Prozent.

**Zielvorgabe 4.4: Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und berufsbezogener Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen**

Zielvorgabe 4.4 konzentriert sich auf die für eine berufliche Tätigkeit notwendigen Qualifikationen als Ergebnis von Bildung, einschließlich fachlicher und berufsbezogener Qualifikationen. Drei Indikatoren sind mit dieser Zielvorgabe im Rahmen des SDG 4 verbunden:

- Globaler Indikator 4.4.1: Anteil Jugendlicher und Erwachsener mit Kenntnissen in den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) (in %)
- Thematischer Indikator 4.4.2: Anteil Erwachsener, die mindestens digitale Grundkompetenzen erworben haben (in %)
- Thematischer Indikator 4.4.3: Bildungsabschlüsse Jugendlicher und Erwachsener nach Altersgruppe, Erwerbsstatus, Bildungsbereich und Ausrichtung der entsprechenden Bildungsgänge

In dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* wird nur der dritte Indikator (Indikator 4.4.3) präsentiert – in Indikator A1. Obwohl die Bildungsstände nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Zielvorgabe zu den Qualifikationen stehen, erlauben sie doch einen Einblick, inwieweit es den einzelnen Ländern gelingt, den Bildungsstand der Bevölkerung anzuheben. Im Durchschnitt der OECD-Länder stieg der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, von 26 Prozent im Jahr 2000 auf 43 Prozent im Jahr 2016 (s. Indikator A1).

**Zielvorgabe 4.5: Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten**

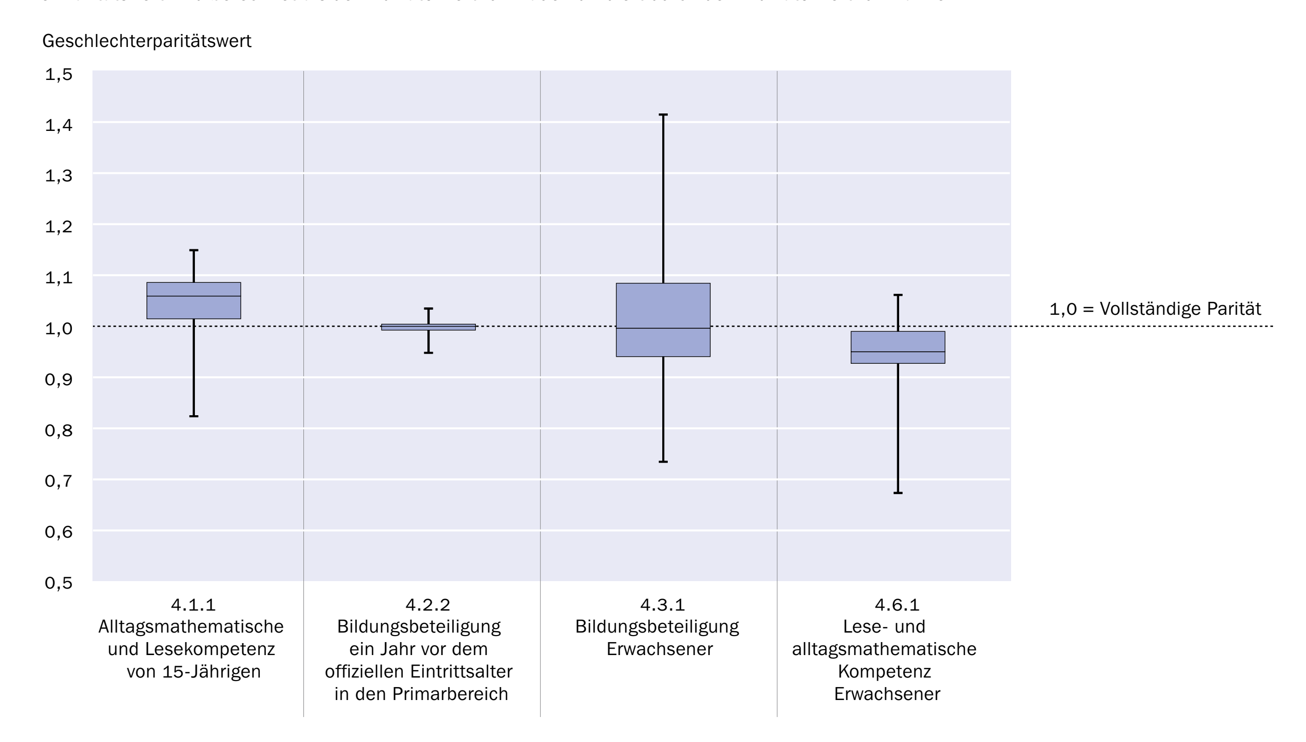
Der Aspekt der Chancengleichheit durchzieht die gesamte Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und steht im Mittelpunkt der Zielvorgaben von SDG 4. Zielvorgabe 4.5 und der damit verbundene globale Indikator 4.5.1 (Paritätsindizes [Frauen/Männer, Stadt/Land, oberstes und unterstes Wohlstandsquintil sowie weitere wie z. B. Art/Grad der Behinderung, indigene Bevölkerungen und Konfliktbetroffene, sobald entsprechende Daten zur Verfügung stehen] für alle Bildungsindikatoren auf dieser Liste, die untergliedert werden können) sind themenübergreifend. Sie sollten auf alle Bildungsindikatoren Anwendung finden, für die sich die Daten nach Einkommen, Geschlecht, Rasse, Ethnie, Migrationshintergrund, Behinderung, geografischem Standort und anderen relevanten Merkmalen untergliedern lassen. Das führt zu Herausforderungen bei der Datenerhebung, und deshalb werden bislang in diesem Kapitel nur zwei Parameter der Chancengleichheit erfasst: das Geschlecht und der sozioökonomische Status in Bezug auf die Lernergebnisse bei PISA.

In allen OECD- und Partnerländern sind nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungsbereich zu beobachten. Mädchen und Frauen sind im Vergleich zu Jungen und Männern in den meisten Ländern zwar tendenziell im Allgemeinen die benachteiligte gesellschaftliche Gruppe, bei der Analyse der Bildungsdaten der OECD-Länder zeigt sich

**Abbildung 3**

**Gleichstellung der Geschlechter im Bildungsbereich, gemessen an vier globalen Indikatoren**

*Der Paritätswert wird berechnet als der Indikatorwert für Frauen dividiert durch den Indikatorwert für Männer*




*Anmerkung: Eine vollständige Beschreibung der angegebenen SDG-Indikatoren s. Tabelle 1.*
*Anordnung der Indikatoren in absteigender Reihenfolge des Medianwertes.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen 2 und 3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559104*

**Erläuterung der Abbildung:** Das Box-Plot-Diagramm zeigt die Position des Median-Landes der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten (gekennzeichnet durch den Strich innerhalb der Box) sowie das erste und dritte Quartil der Verteilung (was den Rändern der Box entspricht). Die Querstriche an den Antennen oberhalb und unterhalb der Box stellen die Maximal- bzw. Minimalwerte dar. Das bedeutet z. B. bei Indikator 4.1.1, dass der Wert für die Gleichstellung der Geschlechter im Median-Land bei 1,06 liegt. Der Maximalwert beträgt 1,15, der Minimalwert 0,82, und die mittleren 50 Prozent der Länder liegen innerhalb der Boxgrenzen von 1,01 und 1,08. Die gestrichelte Linie bei 1,0 bedeutet vollständige Geschlechterparität (gleiche Indikatorwerte für Männer und Frauen). Werte oberhalb 1 bedeuten, dass der Indikatorwert für Mädchen/Frauen höher ist als der für Jungen/Männer, und Werte unterhalb 1 bedeuten, dass das Gegenteil zutrifft.

jedoch, dass manchmal auch das Gegenteil der Fall ist. Während Mädchen und Jungen in den unteren Bildungsstufen eine ähnliche Bildungsbeteiligung erreichen, nehmen geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung Erwachsener und bei den Lernerfolgen zu (Abb. 3). Beim globalen Indikator 4.3.1, der Beteiligung Erwachsener an formaler und nicht formaler Bildung in den zurückliegenden 12 Monaten, variiert zwischen den einzelnen Ländern das Ausmaß geschlechtsspezifischer Unterschiede und zu wessen Gunsten bzw. Ungunsten sie ausfallen: In 11 Ländern und subnationalen Einheiten ist die Bildungsbeteiligung der Frauen höher als die der Männer, in 10 Ländern und subnationalen Einheiten ist es genau umgekehrt. Die extremen Fälle sind Japan und die Türkei, wo die Beteiligungsquote der Frauen rund 30 Prozent niedriger ist als die der Männer, sowie Lettland, Litauen und die Russische Föderation, wo die Beteiligungsquote der Frauen die der Männer um 40 Prozent übertrifft.

Der Anteil 15-jähriger Mädchen, die wenigstens die Grundkompetenzstufe in Mathematik und Lesen (globaler Indikator 4.1.1) erreichen, ist in fast allen OECD-Ländern ebenfalls höher als der Anteil der Jungen. Diese Ergebnisse decken sich mit anderen Bildungsindikatoren, die geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der Mädchen aufzeigen, wie z. B. die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II und die Beteiligungs- und Erfolgsquoten

im Tertiärbereich. Dennoch erreichen in der Erwachsenenbevölkerung Männer in drei Viertel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten eine höhere Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz als Frauen (Tab. 3).

Tabelle 2 zeigt ebenfalls den sozioökonomischen Paritätsindex für Indikator 4.1.1 (Kompetenz 15-Jähriger in Mathematik und Lesen) anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) (s. Abschnitt Definitionen). Diese Ergebnisse zeigen, dass sich der sozioökonomische Hintergrund in allen OECD- und Partnerländern immer noch auf die Schülerleistungen auswirkt. Der Einfluss des sozioökonomischen Status ist in Estland, Finnland und Kanada am geringsten – diese drei Länder erreichen sowohl bei den Leistungen als auch bei der Chancengleichheit hohe Ergebnisse (Abb. 2).

### Zielvorgabe 4.6: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen

Diese Zielvorgabe konzentriert sich auf Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen, die als wichtigste grundlegende Kompetenzen für den Einzelnen und für den Arbeitsmarkt gelten. Der globale Indikator 4.6.1 misst den Anteil Erwachsener (25- bis 64-Jährige), die wenigstens ein bestimmtes Kompetenzniveau beim Lesen, Schreiben und Rechnen erreichen. Eine der größten Herausforderungen bei der Datenerhebung zu diesem Indikator besteht darin festzulegen, was weltweit als „bestimmtes Kompetenzniveau“ gelten soll. Der in Tabelle 3 dargestellte Behelfsindikator nutzt dazu das erreichte Ergebnis von 226 Punkten für die Lese- und Rechenkompetenz bei der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener der OECD (Survey of Adult Skills – PIAAC), was Stufe 2 dieser Erhebung entspricht. Die Erhebung erfasst Ergebnisse auf einer Skala von „unterhalb Stufe 1“ (unter 176 Punkten) bis zu „Stufe 5“ (376 Punkte oder mehr).

Personen, die mehr als 226 Punkte bei der Lesekompetenz erreichen, können zwei oder mehr Informationen nach Kriterien integrieren, vergleichen, gegenüberstellen oder die in der Frage verlangte Information erörtern. Sie können in digitalen Texten navigieren, um an verschiedenen Stellen eines Dokuments Informationen zu identifizieren und darauf zuzugreifen. Im Bereich alltagsmathematische Kompetenz können Personen, die mehr als 226 Punkte erreichen, mathematische Informationen und Ideen identifizieren und umsetzen, die in alltägliche Kontexte eingebettet sind. Dabei ist der mathematische Inhalt bei eher wenigen konkurrierenden Informationen relativ explizit gegeben oder optisch hervorgehoben. Die Aufgaben erfordern zumeist zwei oder mehrere Lösungsschritte, wie z. B. mit ganzen Zahlen und geläufigen Dezimalzahlen, Prozentangaben und Brüchen zu rechnen, einfache Messungen durchzuführen und mit räumlichen Darstellungen umzugehen, zu schätzen und relativ einfache Daten und Statistiken in Texten, Tabellen und Grafiken zu interpretieren (OECD, 2016b).

In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erreichen mindestens 70 Prozent der 25- bis 64-Jährigen sowohl bei der Lese- als auch bei der alltagsmathematischen Kompetenz mindestens 226 Punkte. Dennoch ist dies einer der Indikatoren mit den größten Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern. In Japan erreichen mehr als 90 Prozent der Erwachsenenbevölkerung dieses Ergebnis, in Chile und der Türkei dagegen weniger als 40 Prozent.

**Zielvorgabe 4.7: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung**

Die Zielvorgabe 4.7 verbindet Bildung mit zahlreichen anderen nachhaltigen Entwicklungszielen, die mit den sozialen und humanistischen Aspekten der globalen Agenda zusammenhängen. Es handelt sich um eine der ehrgeizigsten Zielvorgaben, was die Datenerhebung anbelangt, und entsprechend schwierig ist es daher auch, die Umsetzung weltweit zu messen.

Für keinen der mit dieser Zielvorgabe assoziierten globalen oder thematischen Indikatoren sind Daten verfügbar, aber Tabelle 3 zeigt einen Behelfsindikator – den Anteil 15-jähriger Schüler, die bei PISA 2015 in den Naturwissenschaften mindestens Stufe 2 erreichen. Dies spiegelt zumindest einen Teil der Zielvorgabe wider: in welchem Umfang Lernende die erforderlichen wissenschaftlichen Kompetenzen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung erwerben. In den meisten OECD- und Partnerländern erreichen mindestens 50 Prozent der an PISA 2015 teilnehmenden Schüler mindestens Kompetenzstufe 2 bei den Naturwissenschaften. Der Anteil an Schülern, die in den Naturwissenschaften Stufe 2 erreichen, ist in Estland (91 Prozent), Japan (90 Prozent), Finnland und Kanada (jeweils 89 Prozent) am größten.

**Implementierungsmechanismus 4.a: Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten**

Implementierungsmechanismus 4.a soll sicherstellen, dass die Schulen die erforderlichen Ressourcen für effektives Lernen haben. Dies umfasst alles von der physischen Gebäudeinfrastruktur bis zur Fähigkeit, die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten. Tabelle 3 zeigt zwei Behelfsindikatoren: Der eine misst die physischen Ressourcen und der andere das Wohlergehen der Schüler.

In den meisten OECD- und Partnerländer verfügen die Schulen über Strom, eine Grundversorgung mit Trinkwasser und Sanitäreinrichtungen. Die Ergebnisse für den Behelfsindikator „Anteil 15-jähriger Schüler mit Zugang zu einem Computer mit Internetanschluss für Unterrichtszwecke“ zeigen, dass mit wenigen Ausnahmen die Schüler in den OECD-Ländern in der Schule auch Zugang zu Computern und zum Internet haben. Dieser Indikator liefert jedoch keine Angaben dazu, wie häufig Computer von den Schülern genutzt oder ihnen zur Verfügung gestellt werden oder wie gut diese Technologie in die Lernpraxis integriert ist. Der PISA-Bericht *Students, Computers and Learning* bietet weitere Informationen zur Nutzung von IKT durch Schüler (OECD, 2015).

Beim Wohlergehen der Schüler sind jedoch noch Verbesserungen erforderlich. Der Behelfsindikator „Anteil 15-jähriger Schüler, die häufig gemobbt werden“ verwendet Daten aus PISA 2015, um zu belegen, dass in einigen Ländern ein erschreckend hoher Anteil der Schüler (in einigen Fällen mehr als 15 Prozent) angibt, häufig in der Schule gemobbt zu werden (OECD, 2017).

**Implementierungsmechanismus 4.b: Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieur- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen**

Implementierungsmechanismus 4.b wurde von der Völkergemeinschaft festgelegt, um durch den Fokus auf Stipendien die internationale Chancengleichheit in der Bildung substanziell zu verbessern. Die mit Implementierungsmechanismus 4.b assoziierten Indikatoren sollen sowohl die Anzahl der Stipendien als auch die Höhe der Stipendienbeträge erfassen, die von Mitgliedsländern des Entwicklungshilfeausschusses der OECD (Development Assistance Committee – DAC) oder Ländern, die an ihn berichten, an Stipendiaten aus Entwicklungsländern gewährt werden.

Der globale Indikator 4.b.1 untersucht die Höhe der Beträge für öffentliche Entwicklungszusammenarbeit (ODA)[2], die für Stipendiaten aus Entwicklungsländern an Bildungseinrichtungen der Geberländer bereitgestellt werden.

2015 stellten die 29 Länder, die in Tabelle 3 erfasst sind, 954 Millionen US-Dollar für Stipendiaten aus Entwicklungsländern in den Geberländern bereit. Die Höhe und die Bereitstellung der Hilfe der einzelnen Länder hängt von der jeweiligen Entwicklungshilfepolitik ab und reichte von null (d. h. 13 Länder stellten weniger als 5 Millionen US-Dollar Entwicklungshilfe für Stipendien bereit) bis zu 262 Millionen US-Dollar (Australien). Folgende fünf Länder stellten 72 Prozent der insgesamt von den Geberländern bereitgestellten Mittel für Stipendien zur Verfügung: Australien, Deutschland, Frankreich, Korea und das Vereinigte Königreich.

**Implementierungsmechanismus 4.c: Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen**

Das Ansehen des Lehrerberufs und die Qualität der Lehrkräfte anzuheben ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, die Besten für den Lehrerberuf zu gewinnen und qualifizierte und leistungsstarke Lehrkräfte zu halten, was wiederum erforderlich ist, um das Bildungssystem insgesamt zu verbessern. Mindestens drei wichtige Faktoren beeinflussen die Attraktivität des Lehrerberufs und die Qualität der Lehrkräfte: die Arbeitsbedingungen, die Gehälter und die Möglichkeiten beruflicher Weiterentwicklung. Für jeden dieser Faktoren wird ein Indikator präsentiert.

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation erlaubt zwar keinen direkten Rückschluss auf die Arbeitsbedingungen der Lehrer, aber zusammen mit anderen Indikatoren wie der Klassengröße und der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden kann sie dazu beitragen, die Arbeitsbelastung der Lehrer zu bestimmen. In den OECD-Ländern liegt die

2. *Das heißt mit vergünstigten Konditionen bereitgestellte öffentliche Mittel des Entwicklungshilfeausschusses der OECD (DAC) und anderer Länder, weiterführende Informationen s. DAC Converged Statistical Reporting Directives (www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DADDAC(2016)3FINAL.pdf).*

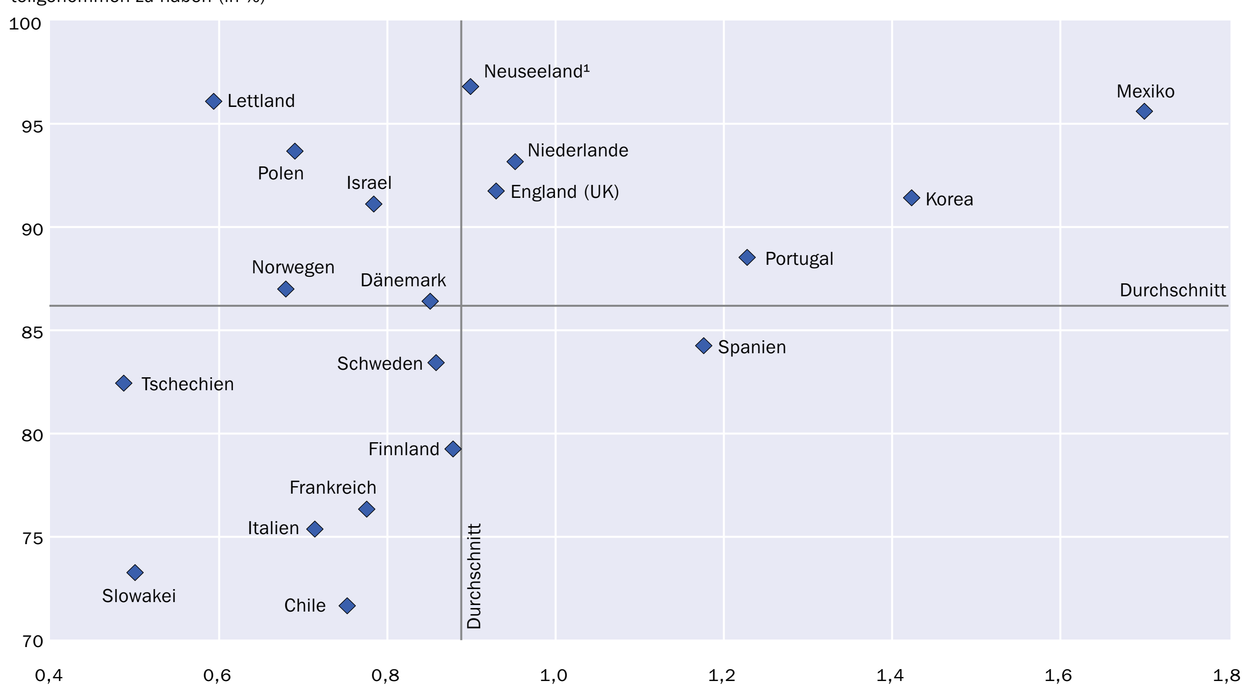
durchschnittliche Schüler-Lehrkräfte-Relation (ein Behelfsindikator für den thematischen Indikator 4.c.4 [Relation von Schülern zu qualifizierten Lehrkräften]) im Primarbereich bei 15, im Sekundarbereich bei 13 und im Tertiärbereich bei 16 (s. Indikator D2).

In den OECD-Ländern verdienen Lehrkräfte vom Elementar- bis zum Sekundarbereich II im Durchschnitt weniger als andere Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Ergebnisse für den Behelfsindikator „Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen im Vergleich zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich" (s. Indikator D3) zeigen, dass die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich lediglich bei rund 85 Prozent des Gehalts anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen. Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I liegt diese Zahl bei 91 Prozent und für Lehrkräfte im Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge) bei 96 Prozent.

Der thematische Indikator 4.c.7 zu SDG 4 (Anteil der Lehrkräfte, die in den letzten 12 Monaten an innerschulischen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben) verwendet Daten der Internationalen Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) 2013, um zu messen, inwieweit Lehrkräfte an berufli-

**Abbildung 4**

**Lehrerberuf: Relative Gehälter und innerschulische Fortbildungsmaßnahmen im Sekundarbereich I**




*1. Daten zum Anteil der Lehrkräfte, die angaben, in den letzten 12 Monaten an innerschulischen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben, beziehen sich auf 2014 anstelle 2013. 2. Daten zu den gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern beziehen sich ausschließlich auf Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle 3 sowie D3.2b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559123*

cher Weiterentwicklung durch innerschulische Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. In allen OECD- und Partnerländern nahmen mindestens 70 Prozent der Lehrkräfte in den zurückliegenden 12 Monaten an Fortbildungsmaßnahmen teil. Die höchste Beteiligung gab es in Australien und Neuseeland mit jeweils 97 Prozent (Tab. 3).

Abbildung 4 zeigt die relative Position der Länder bei zwei Aspekten, die die Attraktivität des Lehrberufs beeinflussen können: die relativen Gehälter der Lehrkräfte und die Teilnahme an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen. Länder im oberen rechten Quadranten haben überdurchschnittliche Werte sowohl bei den relativen Lehrergehältern als auch beim Anteil der Lehrkräfte, die im zurückliegenden Jahr an einer innerschulischen Fortbildungsmaßnahme teilnahmen, was bei diesen beiden Aspekten auf attraktivere Bedingungen für Lehrkräfte schließen lässt. Dennoch sind weitere Informationen erforderlich, um zu verstehen, wie innerschulische Fortbildung besser auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte abgestimmt werden kann und wie das Engagement der Lehrer wiederum die Schülerleistungen beeinflussen kann.

## Definitionen

*Stufe 2 in PISA (Grundkompetenzniveau)*
Mathematik: Die Schüler können elementare Algorithmen, Formeln, Verfahren oder Regeln anwenden, um Probleme mit ganzen Zahlen zu lösen, z. B. den approximativen Preis eines Objekts in einer anderen Währung berechnen oder die Gesamtstrecke zweier alternativer Wege vergleichen. Schüler können Situationen in Kontexten interpretieren und erkennen, die einen direkten Zugriff gestatten; sie können relevante Informationen einer einzigen Quelle entnehmen und eine einzige Darstellungsform benutzen. Schüler auf diesem Niveau sind zu wörtlichen Interpretationen der Ergebnisse imstande.

Lesen: Die Schüler beginnen, jene Lesekompetenzen unter Beweis zu stellen, die sie befähigen werden, effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben. Zur Beantwortung einiger Aufgaben dieser Stufe müssen eine oder mehrere Informationen lokalisiert werden, die es unter Umständen abzuleiten gilt und die möglicherweise mehreren Kriterien entsprechen müssen. Für andere ist es notwendig, die Hauptidee eines Texts zu identifizieren, Zusammenhänge zu begreifen oder die Bedeutung eines begrenzten Textteils zu analysieren, wenn die Informationen nicht leicht sichtbar sind und wenig anspruchsvolle Schlüsse gezogen werden müssen.

Naturwissenschaften: Die Schüler können auf aus dem Alltag bekanntes, grundlegendes konzeptuelles und prozedurales Wissen zurückgreifen, um eine angemessene naturwissenschaftliche Erklärung zu erkennen, Daten zu interpretieren und die Frage zu identifizieren, auf die in einer einfachen Versuchsgestaltung eingegangen wird.

Der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)* wurde auf der Basis folgender Variablen konstruiert: dem Internationalen Sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung (ISEI), dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern der Schüler, umgerechnet in Schuljahre, dem PISA-Index des relativen Wohlstands der Familien, dem PISA-Index der Bildungsressourcen im Elternhaus und dem PISA-Index des Besitzes von „klassischen“ Kulturgütern im Elternhaus. Weitere Informationen s. *PISA 2015 Ergebnisse,* Band I (OECD, 2016c).

*Fachliche und berufliche Aus- und Weiterbildung* ist ein üblicherweise vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) genutzter umfassender Begriff, um über Aus- und Weiterbildung und die Entwicklung von Qualifikationen in einer Vielzahl von Berufsfeldern, Gewerben, Dienstleistungen und Erwerbsmöglichkeiten zu berichten.

## Angewandte Methodik

Für *Bildung auf einen Blick 2017* wurde der Geschlechterparitätsindex für die Indikatoren 4.1.1, 4.2.2, 4.3.1 und 4.6.1 berechnet. Der Paritätsindex wird immer berechnet als der Indikatorwert für Frauen dividiert durch den Indikatorwert für Männer. Der ESCS-Paritätswert für Indikator 4.1.1 bezieht sich auf den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) (s. Abschnitt Definitionen) und wird berechnet als Q1 %/Q2–4 % mit Q = Quartil des ESCS.

Selbst wenn die Indikatoren dieses Kapitels der gleichen Methodik folgen wie das UNESCO-Institut für Statistik (UIS), kann es aufgrund von Unterschieden bei den Datenquellen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. So verwendet die OECD Bevölkerungsdaten aus den UOE-Fragebögen, während das UIS auf die Daten der UN-Abteilung für Bevölkerung zugreift. Die OECD und das UIS sind hinsichtlich der Datenquellen im Gespräch, um einen Konsens der beiden Organisationen bei diesen offenen Fragen zu erreichen.

Weitere Informationen zu den Datenquellen und der angewandten Methodik für jeden Indikator in diesem Kapitel s. Anhang 3 (*http:/www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

| Indikator | Quelle |
|---|---|
| 4.1.1 | OECD, PISA-2015-Datenbank |
| 4.1.5 | UOE, Datenerhebung 2016 |
| 4.1.7 | UIS-Datenbank |
| 4.2.2 | UOE, Datenerhebung 2016 |
| 4.3.1 | Zwei verschiedene Datenquellen: PIAAC (2012, 2015) und Adult Education Survey (AES) (2011) |
| 4.3.3 | UOE, Datenerhebung 2016 |
| 4.4.3 | Indikator A1, *Bildung auf einen Blick 2017* |
| 4.5.1 | Die Quelle für den Paritätsindex entspricht der Quelle für den Indikator. |
| 4.6.1 | PIAAC-Datenbank (2012, 2015) |
| 4.7.5 | OECD, PISA 2015, Tabelle I.2.1a (Band I) |
| 4.a.1 | OECD, PISA-2015-Datenbank |
| 4.a.2 | OECD, PISA 2015, Tabelle III.8.1 (Band III) |
| 4.b.1 | OECD Development Assistance Committee |
| 4.c.4 | Indikator D2, *Bildung auf einen Blick 2017* |
| 4.c.5 | Indikator D3, *Bildung auf einen Blick 2017* |
| 4.c.7 | TALIS 2013 |

### Hinweis zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

**Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)**
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills,* Second Edition (OECD, 2016b).

## Weiterführende Informationen

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being,* PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en.

OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools,* PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2016b), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OECD (2016c), *PISA 2015 Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung,* PISA, W. Bertelsmann Verlag, Deutschland, DOI 10.3278/6004573w.

OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection,* PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en.

UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All,* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf.

Tabelle 1

## In diesem Kapitel präsentierte Indikatoren zu SDG 4

| | SDG-4-Zielvorgaben | Indikatoren | Daten verfügbar in |
|---|---|---|---|
| 4.1 | Zielvorgabe 4.1<br>Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt | **4.1.1. Anteil der Kinder und Jugendlichen, die am Ende des Sekundarbereichs I in Lesen und Mathematik mindestens die Grundkompetenzstufe (Stufe 2 in PISA) erreichen (2015)** | Tabelle 2 |
| | | 4.1.5. Anteil der nicht an Bildung Beteiligten (Sekundarbereich II) (2015) | Tabelle 2 |
| | | 4.1.7. Gesetzlich garantierte Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich (in Jahren) (2015) | Tabelle 2 |
| 4.2 | Zielvorgabe 4.2<br>Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind | **4.2.2. Bildungsbeteiligung an organisierten Lernangeboten ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich (2015)** | Tabelle 2 |
| 4.3 | Zielvorgabe 4.3<br>Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten | **4.3.1. Teilnahmequote Erwachsener (25- bis 64-Jährige) an formalen und nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den zurückliegenden 12 Monaten. PIAAC (2012, 2015) und Adult Education Survey (AES) (2011)** | Tabelle 2 |
| 4.4 | Zielvorgabe 4.4<br>Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und berufsbezogener Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen | 4.4.3. Bildungsabschlüsse Jugendlicher und Erwachsener nach Altersgruppe, Erwerbsstatus, Bildungsbereich und Ausrichtung der entsprechenden Bildungsgänge (2016) | Indikator A1 |
| 4.5 | Zielvorgabe 4.5<br>Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten | **4.5.1. Paritätsindizes (Frauen/Männer, Stadt/Land, oberstes und unterstes Wohlstandsquintil sowie weitere wie z. B. Art/Grad der Behinderung, indigene Bevölkerungen und Konfliktbetroffene, sobald entsprechende Daten zur Verfügung stehen) für alle Bildungsindikatoren auf dieser Liste, die untergliedert werden können** | Tabelle 2 (Spalten 2, 3, 7, 9) und Tabelle 3 (Spalte 2) |
| 4.6 | Zielvorgabe 4.6<br>Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen | **Behelfsindikator für 4.6.1: Anteil Erwachsener (25- bis 64-Jährige) (in %), die wenigstens 226 Punkte beim Lesen, Schreiben und Rechnen erreichen (2012, 2015)** | Tabelle 3 |
| 4.7 | Zielvorgabe 4.7<br>Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung | Behelfsindikator für 4.7.5: Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die bei PISA 2015 in den Naturwissenschaften mindestens Stufe 2 erreichen | Tabelle 3 |
| 4.a | Implementierungsmechanismus 4.a<br>Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten | **Behelfsindikator für 4.a.1: Anteil 15-jähriger Schüler (in %) mit Zugang zu einem Computer mit Internetanschluss für Unterrichtszwecke[1] (2015)** | Tabelle 3 |
| | | Behelfsindikator für 4.a.2: Anteil 15-jähriger Schüler (in %), die häufig gemobbt werden[2] (2015) | Tabelle 3 |
| 4.b | Implementierungsmechanismus 4.b<br>Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieur- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen | **4.b.1. Höhe der Beträge für öffentliche Entwicklungszusammenarbeit, die für Stipendien in den Geberländern bereitgestellt werden (in Mio. US-Dollar, zu konstanten Preisen von 2015)** | Tabelle 3 |
| 4.c | Implementierungsmechanismus 4.c<br>Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen | Behelfsindikator für 4.c.4: Schüler-Lehrkräfte-Relation nach Bildungsbereich (2015) | Indikator D2 |
| | | Behelfsindikator für 4.c.5: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen im Vergleich zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2015) | Indikator D3 |
| | | 4.c.7. Anteil der Lehrkräfte (in %), die in den letzten 12 Monaten an innerschulischen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben (2013) | Tabelle 3 |

*Anmerkung: Globale Indikatoren sind in Fettdruck. „Behelfsindikatoren" liefern ähnliche Informationen wie der offizielle Indikator, folgen aber nicht genau der vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) festgelegten Methodik.*

*1. Ergebnisse basieren auf den Angaben der Schulleiter. 2. Ein Schüler wird häufig gemobbt, wenn er oder sie beim Index zu Mobbingerfahrungen in allen Ländern und subnationalen Einheiten zu den oberen 10 Prozent gehört. Informationen zum Index zu Mobbingerfahrungen s. PISA 2015, Bd. III, Anhang A1.*

## Tabelle 2

### Zielvorgaben 4.1, 4.2, 4.3 und 4.5 und damit zusammenhängende Indikatoren zu 4.5.1

| | Zielvorgabe 4.1 | | | | | | | | Zielvorgabe 4.2 | | Zielvorgabe 4.3 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Indikator 4.1.1** | | | | | | Indikator 4.1.5 | Indikator 4.1.7 | **Indikator 4.2.2** | | **Indikator 4.3.1²** | | | | Indikator 4.3.3 |
| | Gesamt | | Damit zusammenhängende Indikatoren zu 4.5.1 | | | | | | Gesamt | Damit zusammenhängender Indikator zu 4.5.1 | Gesamt | | Damit zusammenhängender Indikator zu 4.5.1 | | |
| | | | Geschlechterparitätsindex (F/M) | | PISA-ESCS-Paritätsindex¹ | | | | | Geschlechterparitätsindex (F/M) | | | Geschlechterparitätsindex (F/M) | | |
| | % | (S.F.) | Index | (S.F.) | Index | (S.F.) | % | Jahre | % | Index | % | (S.F.) | Index | (S.F.) | % |
| | (1) | | (2) | | (3) | | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | | (9) | | (10) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 73 | (0,61) | 1,1 | (0,02) | 0,7 | (0,02) | 0 | 10 | 90 | 1,0 | 55 | (0,69) | 1,0 | (0,02) | 23 |
| Österreich | 71 | (1,19) | 1,0 | (0,03) | 0,7 | (0,02) | 7 | 9 | 97 | 1,0 | *48* | *m* | *1,0* | *m* | 29 |
| Belgien | 75 | (0,97) | 1,0 | (0,02) | 0,7 | (0,02) | 2 | 12 | 98 | 1,0 | *38* | *m* | *1,0* | *m* | 24 |
| Kanada | 82 | (0,76) | 1,0 | (0,01) | 0,8 | (0,01) | 12 | 10 | 96 | 1,0 | 58 | (0,57) | 1,0 | (0,02) | m |
| Chile | 48 | (1,27) | 0,9 | (0,03) | 0,5 | (0,03) | 5 | 12 | 94 | 1,0 | 47 | (1,87) | 0,8 | (0,03) | 18 |
| Tschechien | 72 | (1,19) | 1,1 | (0,03) | 0,6 | (0,03) | 4 | 9 | 91 | 1,0 | *37* | *m* | *1,0* | *m* | 25 |
| Dänemark | 80 | (0,99) | 1,0 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 9 | 10 | 99 | 1,0 | *59* | *m* | *1,1* | *m* | 15 |
| Estland | 84 | (0,79) | 1,1 | (0,02) | 0,9 | (0,02) | 6 | 9 | 92 | 1,0 | *50* | *m* | *1,2* | *m* | 13 |
| Finnland | 83 | (0,87) | 1,1 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 4 | 10 | 98 | 1,0 | *56* | *m* | *1,3* | *m* | 23 |
| Frankreich | 71 | (0,90) | 1,1 | (0,03) | 0,6 | (0,02) | m | 10 | 100 | 1,0 | *51* | *m* | *1,0* | *m* | 19 |
| Deutschland | 78 | (1,06) | 1,0 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 9 | 12 | 98 | 1,0 | *50* | *m* | *0,9* | *m* | 21 |
| Griechenland | 59 | (1,82) | 1,1 | (0,04) | 0,6 | (0,03) | 6 | 9 | 96 | 0,9 | *12* | *m* | *1,3* | *m* | 12 |
| Ungarn | 65 | (1,21) | 1,1 | (0,03) | 0,6 | (0,03) | 10 | 7 | 91 | 1,0 | *41* | *m* | *0,9* | *m* | 15 |
| Island | 69 | (0,98) | 1,1 | (0,03) | 0,8 | (0,04) | 15 | 10 | 98 | 1,0 | m | m | m | m | 11 |
| Irland | 82 | (0,89) | 1,0 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 0 | 10 | 89 | 1,0 | *24* | *m* | *1,0* | *m* | 9 |
| Israel | 63 | (1,45) | 1,1 | (0,04) | 0,6 | (0,03) | 5 | 12 | 97 | 1,0 | 53 | (0,74) | 1,0 | (0,03) | 15 |
| Italien | 70 | (1,18) | 1,0 | (0,03) | 0,7 | (0,03) | 7 | 12 | 97 | 1,0 | *36* | *m* | *0,9* | *m* | 22 |
| Japan | 83 | (1,05) | 1,0 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 3 | 9 | 97 | m | 42 | (0,77) | 0,7 | (0,02) | m |
| Korea | 80 | (1,14) | 1,1 | (0,03) | 0,8 | (0,02) | 3 | 9 | 93 | 1,0 | 50 | (0,84) | 0,8 | (0,02) | 15 |
| Lettland | 73 | (1,04) | 1,1 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 5 | 9 | 97 | 1,0 | *32* | *m* | *1,4* | *m* | 16 |
| Luxemburg | 67 | (0,55) | 1,0 | (0,02) | 0,6 | (0,02) | 16 | 10 | 99 | 1,0 | *70* | *m* | *1,0* | *m* | 23 |
| Mexiko | 39 | (1,26) | 1,0 | (0,04) | 0,5 | (0,04) | 31 | 12 | 100 | 1,0 | m | m | m | m | 12 |
| Niederlande | 77 | (1,10) | 1,1 | (0,02) | 0,8 | (0,03) | 1 | 11 | 99 | 1,0 | *59* | *m* | *0,9* | *m* | 22 |
| Neuseeland | 73 | (1,12) | 1,1 | (0,03) | 0,7 | (0,03) | 5 | 10 | 94 | 1,0 | 67 | (0,81) | 1,0 | (0,02) | m |
| Norwegen | 78 | (0,88) | 1,1 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 8 | 10 | 98 | 1,0 | *60* | *m* | *1,0* | *m* | 18 |
| Polen | 78 | (1,01) | 1,0 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 4 | 9 | 95 | 1,0 | *24* | *m* | *1,1* | *m* | 20 |
| Portugal | 72 | (1,04) | 1,0 | (0,02) | 0,7 | (0,02) | 1 | 9 | 97 | 1,0 | *44* | *m* | *1,0* | *m* | 18 |
| Slowakei | 62 | (1,18) | 1,1 | (0,03) | 0,6 | (0,03) | 9 | 10 | 81 | 1,0 | *42* | *m* | *1,0* | *m* | 23 |
| Slowenien | 78 | (0,63) | 1,1 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 2 | 9 | 92 | 1,0 | *36* | *m* | *1,1* | *m* | 31 |
| Spanien | 73 | (1,02) | 1,0 | (0,02) | 0,7 | (0,02) | 6 | 10 | 98 | 1,0 | *38* | *m* | *0,9* | *m* | 14 |
| Schweden | 73 | (1,34) | 1,1 | (0,02) | 0,7 | (0,02) | 2 | 9 | 98 | 1,0 | *72* | *m* | *1,1* | *m* | 13 |
| Schweiz | 76 | (1,13) | 1,1 | (0,02) | 0,7 | (0,02) | 6 | 9 | 98 | 1,0 | *66* | *m* | *1,0* | *m* | 25 |
| Türkei | 43 | (2,19) | 1,1 | (0,06) | 0,6 | (0,05) | 14 | 12 | 72 | 1,0 | *18* | *m* | *0,7* | *m* | 25 |
| Ver. Königreich | 73 | (1,00) | 1,0 | (0,02) | 0,8 | (0,02) | 0 | 11 | 100 | 1,0 | *36* | *m* | *1,1* | *m* | 18 |
| Vereinigte Staaten | 68 | (1,47) | 1,0 | (0,03) | 0,7 | (0,03) | 6 | 12 | 91 | 1,0 | 59 | (1,05) | 1,0 | (0,03) | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 48 | (0,81) | 1,0 | (0,04) | m |
| England (UK) | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 56 | (0,89) | 0,9 | (0,03) | m |
| Nordirland (UK) | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 48 | (0,95) | 1,0 | (0,04) | m |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brasilien | 26 | (1,10) | 0,9 | (0,03) | 0,4 | (0,03) | 16 | 12 | 93 | 1,0 | m | m | m | m | 4 |
| Kolumbien | 32 | (1,12) | 0,9 | (0,04) | 0,4 | (0,04) | 22 | 9 | 95 | 1,0 | m | m | m | m | 4 |
| Costa Rica | 34 | (1,43) | 0,8 | (0,04) | 0,5 | (0,04) | 14 | 9 | 91 | 1,0 | m | m | m | m | 8 |
| Litauen | 67 | (1,16) | 1,1 | (0,02) | 0,7 | (0,02) | 4 | 9 | 98 | 1,0 | *29* | *m* | *1,4* | *m* | 9 |
| Russische Föd.* | 74 | (1,45) | 1,1 | (0,02) | 0,8 | (0,03) | 8 | 11 | 89 | 1,0 | 19 | (1,51) | 1,4 | (0,13) | 15 |

*Anmerkung: Globale Indikatoren sind in Fettdruck. Die Indikatoren 4.1.5, 4.2.2 und 4.3.3 werden unter Verwendung von UOE-Bevölkerungsdaten der UOE berechnet, daher können sich die Ergebnisse leicht von den Berechnungen des UIS unterscheiden, das auf Daten der UN-Abteilung für Bevölkerung zugreift. Beschreibung der dargestellten SDG-Indikatoren s. Tabelle 1.*

*1. ESCS bezieht sich auf den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) (weiterführende Informationen s. PISA 2015, Band 1). Der Paritätswert wird berechnet als Q1 %/Q2–4 % mit Q = Quartil des ESCS. 2. Daten aus dem Adult Education Survey (AES) sind kursiv gedruckt, Daten aus PIAAC sind nicht kursiv gedruckt.*

** Spalten (8) und (9) s. Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562904*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

**Tabelle 3**

## Zielvorgaben 4.6, 4.7, 4.a, 4.b, 4.c und damit zusammenhängender Indikator zu 4.5.1

| | Zielvorgabe 4.6 | | | | Zielvorgabe 4.7 | | Zielvorgabe 4.a | | | | Zielvorgabe 4.b | Zielvorgabe 4.c | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Behelfsindikator für 4.6.1** | | | | Behelfsindikator für Indikator 4.7.5 | | **Behelfsindikator für Indikator 4.a.1** | | Behelfsindikator für Indikator 4.a.2 | | **Indikator 4.b.1** | Indikator 4.c.7 | |
| | Gesamt | | Damit zusammenhängender Indikator zu 4.5.1 – Geschlechterparitätsindex (F/M) | | | | | | | | | | |
| | % | (S.F.) | Index | (S.F.) | % | (S.F.) | % | (S.F.) | % | (S.F.) | In Mio. US-Dollar | % | (S.F.) |
| | (1) | | (2) | | (3) | | (4) | | (5) | | (6) | (7) | |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 77 | (0,73) | 0,9 | (0,02) | 82 | (0,56) | 99 | (0,51) | 15 | (0,41) | 262 | 97 | (0,5) |
| Österreich | 80 | (0,74) | 1,0 | (0,02) | 79 | (0,96) | 100 | (0,00) | 8 | (0,46) | 9 | m | m |
| Belgien | m | m | m | m | 80 | (0,90) | 98 | (1,08) | 7 | (0,33) | 33 | m | m |
| Kanada | 74 | (0,53) | 0,9 | (0,01) | 89 | (0,53) | 100 | (0,06) | 13 | (0,43) | 15 | m | m |
| Chile | 30 | (2,46) | 0,7 | (0,05) | 65 | (1,18) | 97 | (1,40) | 8 | (0,45) | m | 72 | (1,8) |
| Tschechien | 82 | (1,04) | 1,0 | (0,02) | 79 | (1,00) | 100 | c | 12 | (0,50) | 5 | 82 | (1,0) |
| Dänemark | 80 | (0,63) | 1,0 | (0,02) | 84 | (0,83) | 97 | (1,42) | 6 | (0,27) | 6 | 86 | (1,1) |
| Estland | 81 | (0,65) | 1,0 | (0,02) | 91 | (0,65) | 99 | (0,57) | 10 | (0,47) | 1 | 93 | (0,5) |
| Finnland | 84 | (0,62) | 1,0 | (0,02) | 89 | (0,69) | 99 | (0,55) | 10 | (0,44) | 0 | 79 | (1,0) |
| Frankreich | 66 | (0,66) | 1,0 | (0,02) | 78 | (0,86) | 100 | (0,41) | 7 | (0,35) | 164 | 76 | (0,9) |
| Deutschland | 76 | (0,88) | 0,9 | (0,02) | 83 | (0,95) | 97 | (1,33) | 6 | (0,43) | 92 | m | m |
| Griechenland | 64 | (1,29) | 1,0 | (0,04) | 67 | (1,88) | 100 | c | 7 | (0,54) | 2 | m | m |
| Ungarn | m | m | m | m | 74 | (1,04) | 99 | (0,57) | 9 | (0,50) | 0 | m | m |
| Island | m | m | m | m | 75 | (0,87) | 100 | c | 5 | (0,36) | m | 91 | (0,8) |
| Irland | 71 | (1,04) | 0,9 | (0,02) | 85 | (0,96) | 100 | c | 7 | (0,41) | 3 | m | m |
| Israel | 62 | (0,82) | 0,9 | (0,03) | 69 | (1,36) | 87 | (2,76) | m | m | m | 91 | (0,6) |
| Italien | 61 | (1,24) | 0,9 | (0,03) | 77 | (1,02) | 99 | (1,08) | m | m | 8 | 75 | (0,9) |
| Japan | 91 | (0,57) | 1,0 | (0,01) | 90 | (0,70) | 98 | (0,99) | 5 | (0,33) | 44 | 83 | (0,8) |
| Korea | 77 | (0,64) | 0,9 | (0,02) | 86 | (0,91) | 100 | c | 2 | (0,20) | 67 | 91 | (0,6) |
| Lettland | m | m | m | m | 83 | (0,75) | 100 | c | 18 | (0,58) | m | 96 | (0,6) |
| Luxemburg | m | m | m | m | 74 | (0,71) | 100 | c | 8 | (0,38) | 0 | m | m |
| Mexiko | m | m | m | m | 52 | (1,29) | 81 | (2,27) | 10 | (0,39) | m | 96 | (0,4) |
| Niederlande | 83 | (0,63) | 0,9 | (0,01) | 81 | (0,97) | 100 | c | 3 | (0,37) | 33 | 93 | (0,6) |
| Neuseeland[1] | 79 | (0,77) | 0,9 | (0,02) | 83 | (0,90) | 100 | c | 18 | (0,62) | 40 | 97 | (0,4) |
| Norwegen | 83 | (0,72) | 1,0 | (0,02) | 81 | (0,81) | 100 | c | 10 | (0,45) | 3 | 87 | (0,9) |
| Polen | 71 | (0,84) | 1,0 | (0,03) | 84 | (0,85) | 100 | c | 11 | (0,45) | 8 | 94 | (0,7) |
| Portugal | m | m | m | m | 83 | (0,92) | 94 | (1,58) | 6 | (0,31) | 5 | 89 | (0,7) |
| Slowakei | 83 | (0,69) | 1,0 | (0,02) | 69 | (1,10) | 100 | c | 11 | (0,54) | 1 | 73 | (1,0) |
| Slowenien | 66 | (0,88) | 1,0 | (0,02) | 85 | (0,50) | 100 | c | 7 | (0,38) | 1 | m | m |
| Spanien | 63 | (0,81) | 0,9 | (0,02) | 82 | (0,80) | 100 | c | 6 | (0,35) | 3 | 84 | (1,0) |
| Schweden | 82 | (0,81) | 1,0 | (0,02) | 78 | (1,15) | 100 | (0,08) | 8 | (0,42) | 37 | 83 | (1,0) |
| Schweiz | m | m | m | m | 82 | (1,06) | 100 | (0,17) | 7 | (0,48) | 7 | m | m |
| Türkei | 39 | (1,27) | 0,7 | (0,05) | 56 | (2,10) | 80 | (3,18) | 9 | (0,51) | m | m | m |
| Ver. Königreich | m | m | m | m | 83 | (0,80) | 100 | c | 14 | (0,55) | 107 | m | m |
| Vereinigte Staaten[2] | 69 | (0,89) | 0,9 | (0,02) | 80 | (1,07) | 100 | c | 10 | (0,49) | m | 95 | (0,8) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 81 | (0,73) | 0,9 | (0,02) | m | m | m | m | m | m | m | 88 | (0,9) |
| England (UK) | 74 | (1,13) | 0,9 | (0,02) | m | m | m | m | m | m | m | 92 | (0,7) |
| Nordirland (UK) | 71 | (1,53) | 0,9 | (0,03) | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | |
| Brasilien | m | m | m | m | 43 | (1,08) | 91 | (1,61) | 9 | (0,30) | m | 92 | (0,5) |
| Kolumbien | m | m | m | m | 51 | (1,32) | 89 | (2,66) | 8 | (0,36) | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | 54 | (1,23) | 84 | (2,64) | 11 | (0,49) | m | m | m |
| Litauen | 76 | (0,97) | 1,0 | (0,02) | 75 | (1,07) | 100 | c | 10 | (0,42) | 1 | m | m |
| Russische Föd.[1]* | 81 | (2,00) | 1,1 | (0,03) | 82 | (1,12) | 99 | (0,97) | 9 | (0,71) | m | 95 | (0,8) |

*Anmerkung: Globale Indikatoren sind in Fettdruck. „Behelfsindikatoren" liefern ähnliche Informationen wie der vorgeschlagene Indikator, folgen aber nicht genau der vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) festgelegten Methodik. Beschreibung der dargestellten SDG-Indikatoren s. Tabelle 1.*

*1. Daten für Spalte (7) (Indikator 4.c.7) beziehen sich auf 2014 anstelle 2013. 2. Daten aus den Vereinigten Staaten in Spalte 7, Indikator 4.c.7 sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die internationale Beteiligungsrate für TALIS 2013 nicht erreicht wurde. Um ein Mindestmaß an Zuverlässigkeit zu wahren, erfordern die technischen Standards von TALIS, die die Vereinigten Staaten nicht erreichten, dass mindestens 75 Prozent der Schulen (unter Berücksichtigung der im Nachrückverfahren einbezogenen Schulen) und mindestens 75 Prozent der Lehrkräfte der ausgewählten Schulen an der Erhebung teilnehmen.*

** Spalten (1) und (2) s. Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Quellen.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562923*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*





# Kapitel A
# Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559199

Indikator A2
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559275

Indikator A3
Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559351

Indikator A4
Inwieweit beeinflusst der Bildungsstand der Eltern den Bildungsstand der eigenen Kinder?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559446

Indikator A5
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559579

Indikator A6
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559655

Indikator A7
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559883

Indikator A8
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559959

Indikator A9
Wie viele Schüler schließen den Sekundarbereich II erfolgreich ab?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560016

# Indikator A1
# Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

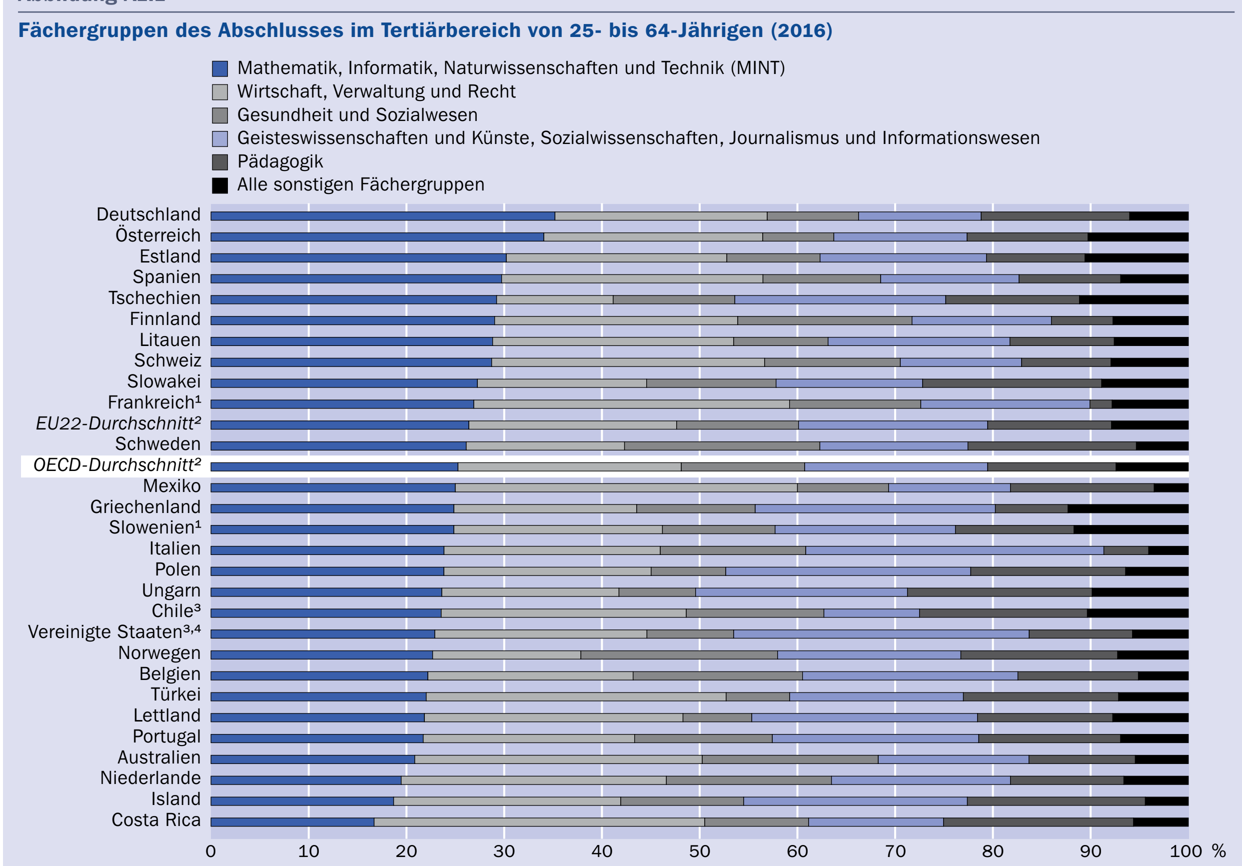
- Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich streben in den meisten OECD-Ländern am häufigsten einen Abschluss in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht an. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 23 Prozent der 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs über einen Abschluss in einer dieser Fachrichtungen.

- In den letzten Jahrzehnten ist der Anteil jüngerer Erwachsener, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, in der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer gesunken, von 21 Prozent der 25- bis 34-Jährigen im Jahr 2005 auf durchschnittlich 16 Prozent im Jahr 2016. Einige OECD- und Partnerländer weisen hierbei immer noch hohe Prozentsätze auf: ungefähr 65 Prozent in China und Indien, 50 Prozent in Costa Rica, Indonesien, Mexiko und Südafrika und 45 Prozent in der Türkei.

- In allen Ländern, die subnationale Daten gemeldet haben, mit Ausnahme Spaniens, gibt es in der Region, in der die Hauptstadt liegt, den höchsten Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

**Abbildung A1.1**

**Fächergruppen des Abschlusses im Tertiärbereich von 25- bis 64-Jährigen (2016)**




*Anmerkung: Die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) umfassen die Fächergruppen „Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik", „Informatik und Kommunikationstechnologie" sowie „Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe" nach ISCED-F 2013.*
*1. Die Altersgruppe umfasst 25- bis 34-Jährige. 2. OECD- und EU22-Durchschnitt: ohne Frankreich und Slowenien. 3. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 4. Die Daten beziehen sich auf die Fachrichtung des Bachelorabschlusses, selbst wenn ein weiterer tertiärer Abschluss erlangt wurde.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der MINT-Fachrichtung.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle A1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933556938*

## Kontext

Allen Menschen eine faire Chance auf eine gute (Aus-)Bildung zu geben ist grundlegender Bestandteil des Gesellschaftsvertrags. Um die soziale Mobilität und sozioökonomischen Ergebnisse zu verbessern, ist es von entscheidender Bedeutung, Ungleichheiten bei Bildungschancen abzuschaffen und durch die Steigerung der Zahl möglicher Kandidaten für hoch qualifizierte Arbeitsplätze Wachstum zu fördern, von dem alle profitieren.

Der Bildungsstand, gemessen als der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der einen bestimmten Bildungsbereich erreicht und dort eine formale Qualifikation erworben hat, wird häufig als indirekte Kennzahl für das Humankapital und das Kompetenzniveau des Einzelnen verwendet, anders ausgedrückt als die Kennzahl für das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten, das mit einem bestimmten Bildungsstand in Verbindung gebracht wird und der Bevölkerung insgesamt und der Erwerbsbevölkerung im Besonderen zur Verfügung steht. In diesem Sinne bestätigen und informieren Qualifikationen über die von Absolventen im formalen Bildungssystem erworbene Art an Wissen und Kompetenzen.

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit verschiedenen positiven wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen für den Einzelnen (s. Indikatoren A5, A6, A7 und A8). Menschen mit einem hohen Bildungsstand verfügen meist über eine bessere Gesundheit, sind stärker sozial engagiert und weisen höhere Beschäftigungsquoten sowie höhere relative Einkommen auf. Außerdem besteht ein enger Zusammenhang zwischen höheren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen und einem höheren formalen Bildungsstand (OECD, 2016).

Für den Einzelnen bestehen daher Anreize zur fortgesetzten Bildungsteilnahme, und die Regierungen sind daran interessiert, eine angemessene Infrastruktur und Organisation zur Verfügung zu stellen, um den Bildungsstand in der Bevölkerung weiter anzuheben. In den vergangenen Jahrzehnten war in fast allen OECD-Ländern speziell bei den jüngeren Generationen und den Frauen eine deutliche Steigerung bei den erzielten Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung zu beobachten.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In einigen OECD- und Partnerländern verfügt ein sehr hoher Anteil der Erwachsenenbevölkerung nur über eine Ausbildung im Primarbereich: 25 Prozent der Erwachsenen in China, 29 Prozent in Costa Rica, 43 Prozent in Indonesien, 30 Prozent in Portugal, 24 Prozent in Saudi-Arabien und 43 Prozent in der Türkei.
- Die Bedeutung berufsbildender Bildungsgänge variiert stark zwischen den Ländern. Der Anteil jüngerer Erwachsener, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, der eine berufsbildende Komponente enthält, variiert zwischen weniger als 5 Prozent in Costa Rica, Israel und Mexiko und mehr als 40 Prozent in Deutschland, Österreich, der Slowakei und Slowenien.

## Analyse und Interpretationen

### Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II

Der Anteil Erwachsener (25- bis 64-Jährige) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II sinkt seit 2000. In den OECD-Ländern ist ihr Anteil von 35 Prozent im Jahr 2000 auf 29 Prozent im Jahr 2005, 26 Prozent im Jahr 2010 und 22 Prozent im Jahr 2016 gesunken (OECD-Bildungsdatenbank).

Während in den meisten OECD- und Partnerländern höchstens 5 Prozent der Erwachsenen noch nicht einmal den Primarbereich besucht haben, gibt es doch einige beachtenswerte Ausnahmen: Brasilien (17 Prozent), Costa Rica (13 Pozent), Indien (46 Prozent), Mexiko (14 Prozent) und Südafrika (15 Prozent). Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 6 Prozent der Erwachsenen nur über eine Ausbildung im Primarbereich, in einigen OECD- und Partnerländern ist dieser Prozentsatz jedoch wesentlich höher, insbesondere in China (25 Prozent), Costa Rica (29 Prozent), Indonesien (43 Prozent), Portugal (30 Prozent), Saudi-Arabien (24 Prozent) und der Türkei (43 Prozent) (Tab. A1.1).

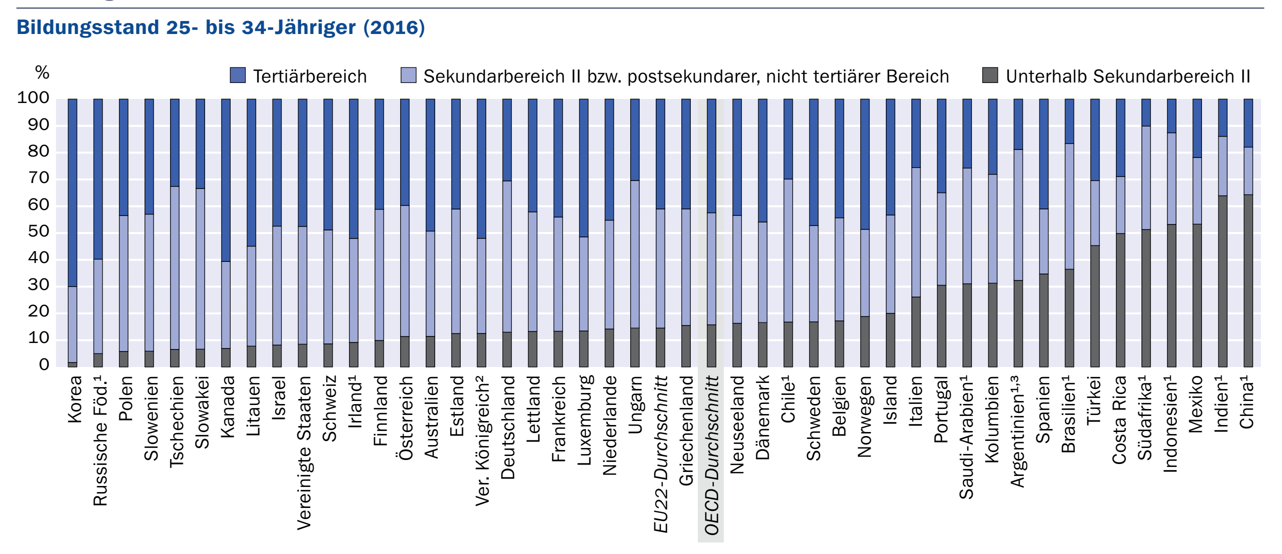
Bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) ist im Durchschnitt der OECD-Länder der Anteil derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II von 25 Prozent im Jahr 2000 auf 21 Prozent im Jahr 2005, 19 Prozent im Jahr 2010 und 16 Prozent im Jahr 2016 zurückgegangen (Tab. A1.2).

2016 betrug der Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder 16 Prozent. Es gibt jedoch einige Länder, in denen mehr als die Hälfte der jungen Bevölkerung nicht über einen Abschluss mindestens im Sekundarbereich II verfügt: China (64 Prozent), Costa Rica (51 Prozent), Indien (64 Prozent), Indonesien (53 Prozent), Mexiko (53 Prozent) und Südafrika (51 Prozent) (Abb. A1.2).



**Abbildung A1.2**

**Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger (2016)**




*1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-Jährigen zählen zu dieser Gruppe). 3. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger (in %) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.*

*Quelle: OECD/ILO/UIS, OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933556957*

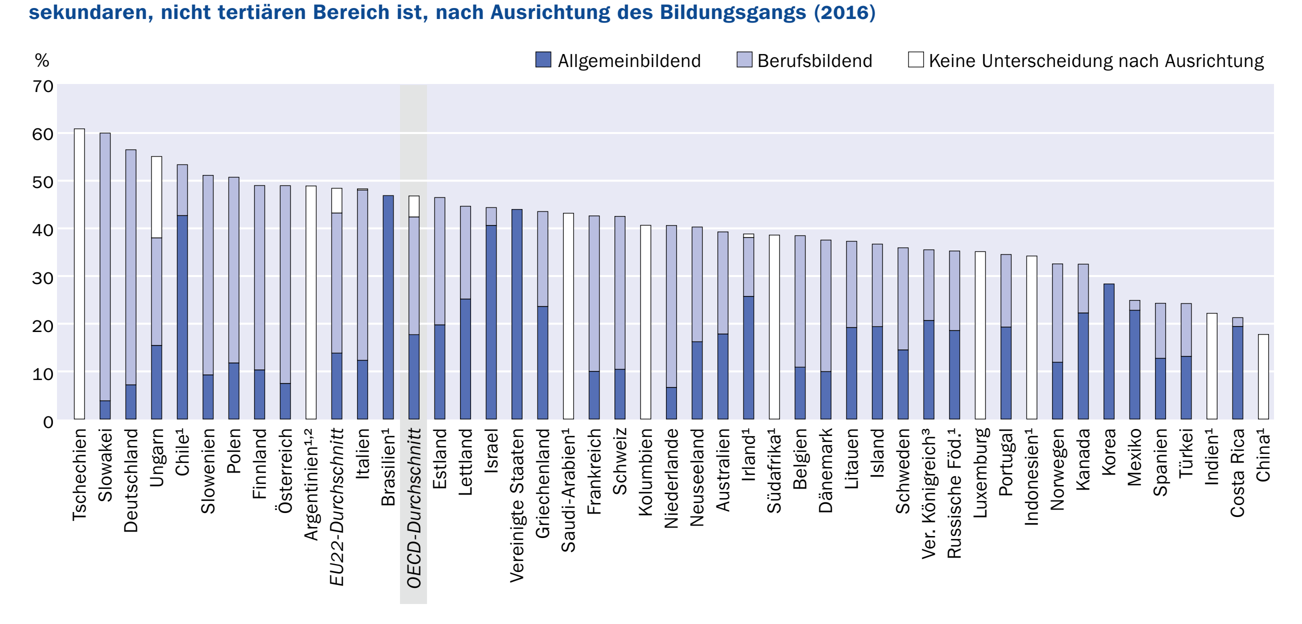
## Bildungsstand: Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügten 2016 (bzw. im letzten verfügbaren Jahr) 43 Prozent der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) über einen Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsabschluss. Dieser Anteil ist über die Generationen hinweg sehr stabil, mit einem Anteil von etwa 42 Prozent sowohl bei den 25- bis 34- als auch bei den 55- bis 64-Jährigen. In einigen Ländern beträgt dieser Anteil jedoch bei den 25- bis 34-Jährigen mehr als 50 Prozent – 53 Prozent in Chile, 56 Prozent in Deutschland, 51 Prozent in Polen, 60 Prozent in der Slowakei, 51 Prozent in Slowenien, 61 Prozent in Tschechien und 55 Prozent in Ungarn, während er in anderen unter 30 Prozent liegt – in Korea (28 Prozent), Mexiko (25 Prozent), Spanien (24 Prozent) und der Türkei (24 Prozent) (Abb. A1.2; OECD-Bildungsdatenbank).

Im Durchschnitt ist im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich der Anteil Erwachsener mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang höher als der mit einem Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang. Bei den 25- bis 34-Jährigen bestehen jedoch zwischen den Ländern große Unterschiede. Der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich reicht von 2 Prozent in Costa Rica, 4 Prozent in Israel und 2 Prozent in Mexiko bis zu mehr als 49 Prozent in Deutschland, 41 Prozent in Österreich, 56 Prozent in der Slowakei und 42 Prozent in Slowenien. In den meisten Ländern dienen allgemeinbildende Bildungsgänge in der Regel dazu, die Schüler auf einen weiterführenden Bildungsgang vorzubereiten, und diejenigen, die diesen Abschluss erwerben, setzen ihre Ausbildung häufig im Tertiärbereich fort (Abb. A1.3).

**Abbildung A1.3**

**Anteil 25- bis 34-Jähriger (in %), deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss im Sekundarbereich bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2016)**




*1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. Tabelle A1.1. 2. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik. 3. Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-Jährigen zählen zu dieser Gruppe).*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger (in %) mit dem Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich.*
*Quelle: OECD/ILO/UIS, OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933556976*

## Bildungsstand: Tertiärbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich seit 2000 um 14 Prozentpunkte gestiegen, von 22 Prozent im Jahr 2000 auf 27 Prozent im Jahr 2005, 31 Prozent im Jahr 2010 und 36 Prozent im Jahr 2016. Bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige), die von der in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern erfolgten Ausweitung des Tertiärbereichs profitiert haben, ist dieser Anstieg sogar noch höher. Zwischen 2000 und 2016 ist ihr Anteil um 17 Prozentpunkte gestiegen, von 26 Prozent im Jahr 2000 auf 32 Prozent im Jahr 2005, 37 Prozent im Jahr 2010 und 43 Prozent im Jahr 2016. Der Anstieg betrug in Korea 33 Prozentpunkte, in Lettland 25 Prozentpunkte, in Portugal 22 Prozentpunkte, in der Slowakei 22 Prozentpunkte, in Tschechien 21 Prozentpunkte und in der Türkei 22 Prozentpunkte (Tab. A1.2).

2016 haben mehr als 43 Prozent der 25- bis 34-Jährigen in den OECD-Ländern einen Abschluss im Tertiärbereich erworben, wobei ihr Anteil in einigen Ländern mehr als 50 Prozent betrug – Irland (52 Prozent), Japan (60 Prozent), Kanada (61 Prozent), Korea (70 Prozent), Litauen (55 Prozent) und die Russische Föderation (60 Prozent) (Abb. A1.2).

## Entwicklungstendenzen beim Bildungsstand

In den letzten Jahren ist der Bildungsstand in sämtlichen OECD- und Partnerländern gestiegen. Im Jahr 2000 verfügten in etwa 20 der 35 OECD-Länder 80 Prozent der jüngeren Erwachsenen über einen Abschluss mindestens im Sekundarbereich II, im Jahr 2016 hatten bis auf 5 alle Länder diese Schwelle erreicht, ein Hinweis auf einen wichtigen Schritt hin zu einer besser ausgebildeten Bevölkerung. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 84 Prozent der 25- bis 34-Jährigen im Jahr 2016 einen Abschluss mindestens im Sekundarbereich II erworben, verglichen mit 75 Prozent im Jahr 2000 und etwa 50 Prozent im Jahr 1970.[1] Der Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Abschluss ist von unter 35 Prozent im Jahr 1970 auf etwa 50 Prozent im Jahr 2000 gestiegen und 2016 wieder auf 42 Prozent gesunken. Auf der anderen Seite nimmt der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ständig zu, von etwa 15 Prozent im Jahr 1970[1] auf 26 Prozent im Jahr 2000 und 43 Prozent im Jahr 2016 (OECD-Bildungsdatenbank).

Die Länder haben bei der Ausweitung des Bildungssystems unterschiedliche Wege gewählt, und die sich dabei entwickelnde Dynamik war nicht einheitlich. Einige OECD-Länder haben sich für einen nacheinander ablaufenden Bottom-up-Ansatz entschieden, bei dem die Ausweitung zuerst im Sekundar- und anschließend im Tertiärbereich stattfand.

Die Bildungspolitik in Korea beispielsweise hat sich während der 1960er- und 1970er-Jahre auf die Ausweitung des Bildungswesens im Sekundarbereich konzentriert, mehr Möglichkeiten im Bereich der Hochschulbildung gab es erst 1980. Die Auswirkungen der Bildungsreformen in Korea zeigen sich deutlich in dem von aufeinanderfolgenden Generationen der 25- bis 34-Jährigen erreichten Bildungsstand. Zwischen 1965 und 2016 sank der Anteil jüngerer Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II von mehr als 75 Prozent im Jahr 1965 auf 7 Prozent im Jahr 2000 und 2 Prozent im Jahr 2016. Gleichzeitig nahm der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ständig zu. Mitte der 1990er-Jahre setzte jedoch mit der Zunahme der tertiären Bildungsabschlüsse eine Trendwende ein.

1. *Der Anteil der Bevölkerung mit einem bestimmten Bildungsstand bei den 25- bis 34-Jährigen im Jahr 1970 wurde anhand des im Jahr 2000 bestehenden entsprechenden Anteils bei den 55- bis 64-Jährigen berechnet.*

Im Jahr 2000 war ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei den jüngeren Erwachsenen noch der am meisten verbreitete Bildungsabschluss (56 Prozent), während dieser Anteil bis 2016 zugunsten der tertiären Bildung auf 28 Prozent sank. Während dieses Zeitraums stieg der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich von 37 Prozent auf 70 Prozent. Dies ist der höchste Anteil in den OECD- und Partnerländern (OECD, 2017a; OECD-Bildungsdatenbank).

Im Gegensatz dazu haben viele andere OECD-Länder einen parallel verlaufenden Bottom-up-Ansatz verfolgt und Sekundarbereich II und Tertiärbereich gleichzeitig ausgeweitet. Dies trifft insbesondere auf Länder zu, in denen die Ausweitung des Bildungswesens erst relativ spät einsetzte, vor allem Mexiko, Portugal, Spanien und die Türkei (OECD, 2017a).

### Fächergruppen bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind bestimmte Fächergruppen besonders stark vertreten. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten haben 23 Prozent der 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht erworben. Dieser Anteil reicht von 16 Prozent in Schweden und 17 Prozent in der Slowakei bis zu mehr als 30 Prozent in Costa Rica, Frankreich, Mexiko und der Türkei. In den meisten Ländern, für die untergliederte Daten für diese Fächergruppe verfügbar sind, hat ein höherer Anteil der Erwachsenen einen Abschluss in Wirtschaft und Verwaltung als in Recht erworben (Abb. A1.1).

In Belgien, Griechenland, Italien, Polen, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Staaten gehören die Geisteswissenschaften und Künste sowie die Sozialwissenschaften, Journalistik und Informationswesen zu den beliebtesten Fächergruppen. In Deutschland, Österreich und der Slowakei verfügt der größte Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs über einen Abschluss in Ingenieurwesen, dem verarbeitenden Gewerbe oder Baugewerbe, in Norwegen und Schweden hingegen ist die am stärksten belegte Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen (Tab. A1.3).

Der MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), der die Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe umfasst, gilt als besonders wichtig für die Förderung von Innovationen und wirtschaftlichem Wachstum. Viele Länder versuchen, das Interesse ihrer Bürger für die MINT-Bildungsgänge zu steigern oder hoch qualifizierte Immigranten mit entsprechenden Abschlüssen anzuziehen. Von den Absolventen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern haben durchschnittlich 25 Prozent einen Abschluss in den MINT-Fächern erworben. Jedoch bestehen zwischen den Ländern starke Unterschiede – von höchstens 20 Prozent in Costa Rica, Island und den Niederlanden bis zu mindestens 30 Prozent in Deutschland, Estland, Österreich und Spanien (Abb. A1.1).

### Bandbreite subnationaler Unterschiede im Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen rund 22 Prozent der 25- bis 64-Jährigen nur über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, innerhalb der einzelnen Länder gibt es jedoch große subnationale Unterschiede. In 8 der 16 OECD- und Partnerländer, die subnationale Daten zum Bildungsstand gemeldet haben, verdoppelt sich der Anteil 25- bis 64-Jähriger mit diesem Bildungsstand bei einem Vergleich der Region mit dem niedrigsten Anteil und der Region mit dem höchsten Anteil. Wenn man den jeweils höchsten Anteil zum jeweils niedrigsten Anteil ins Verhältnis setzt, ergibt sich nur in Kanada und der Rus-

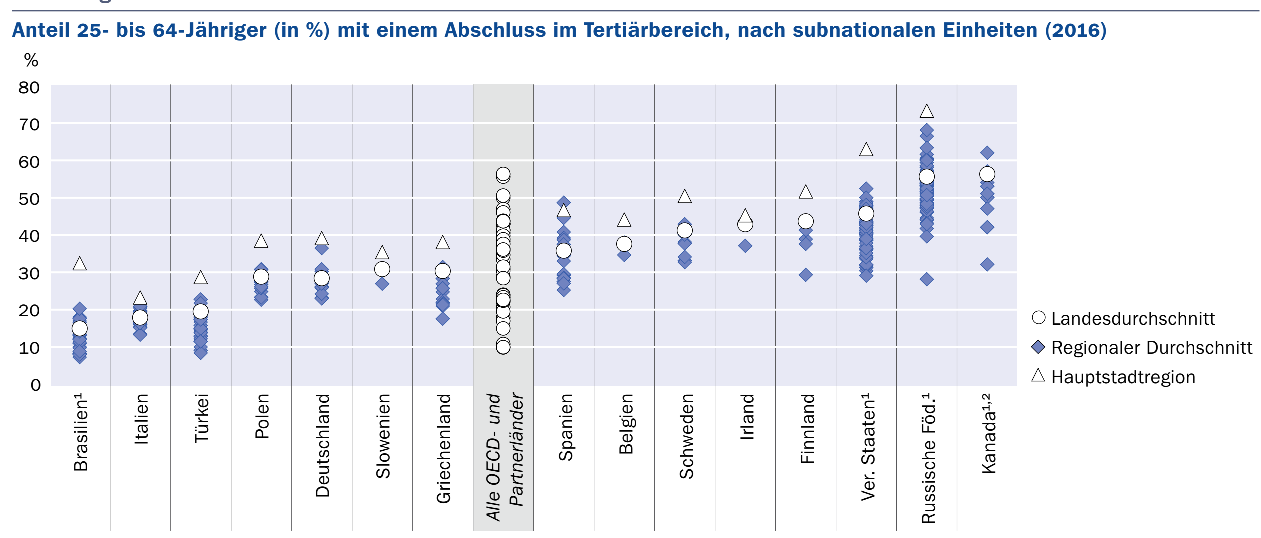
sischen Föderation ein Wert größer 6. In Kanada gibt es eine Region, in der 46 Prozent der 25- bis 64-Jährigen nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in einer anderen Region beträgt ihr Anteil nur 7 Prozent. Während in der Russischen Föderation das Verhältnis sogar noch größer ist, ist der Unterschied in Prozentpunkten zwischen der Region mit dem höchsten Anteil und der Region mit dem niedrigsten Anteil weniger groß: 15 Prozent in der Region mit dem höchsten Anteil und 1 Prozent in der Region mit dem niedrigsten Anteil. Demgegenüber ist in den OECD- und Partnerländern, die subnationale Daten gemeldet haben, der Unterschied in Slowenien am niedrigsten: 14 Prozent in der Region mit dem höchsten Anteil und 11 Prozent in der Region mit dem niedrigsten (OECD/NCES, 2017).

Im Vergleich zum Bildungsstand Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II sind die regionalen Unterschiede beim relativen Anteil junger Menschen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich weniger groß. Unter den Ländern, die entsprechende Daten gemeldet haben, verdoppelt sich der Anteil bei einem Vergleich der Region mit dem niedrigsten Anteil und der Region mit dem höchsten Anteil nur in Kanada, der Russischen Föderation, der Türkei und den Vereinigten Staaten (OECD/NCES, 2017).

Der prozentuale Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist in Brasilien, Griechenland, der Russischen Föderation, der Türkei und den Vereinigten Staaten in der subnationalen Einheit mit dem höchsten Anteil mehr als doppelt so hoch wie in der subnationalen Einheit mit dem niedrigsten Anteil. Im Gegensatz hierzu sind Irland und Slowenien die beiden Länder mit den geringsten Unterschieden innerhalb des Landes. Dies kann jedoch auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass es in diesen zwei Ländern jeweils nur zwei subnationale Einheiten gibt (Abb. A1.4).

**Abbildung A1.4**

**Anteil 25- bis 64-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach subnationalen Einheiten (2016)**




*Anmerkung: Der Landesdurchschnitt ist der gewichtete Durchschnitt der einzelnen Regionen für 25- bis 64-Jährige. Alle OECD- und Partnerländer beziehen sich auf die Länderdurchschnitte in Tabelle A1.1.*
*1. Referenzjahr 2015. 2. Die Provinz Ontario ist als reguläre Region aufgenommen, da die Hauptstadt Ottawa ein relativ kleines städtisches Zentrum in der Provinz Ontario ist.*
*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Landesdurchschnitt).*
*Quelle: OECD/NCES, Education at a Glance Subnational Supplement, http://nces.ed.gov/surveys/AnnualReports/oecd/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933556995*

Über einen Abschluss im Tertiärbereich zu verfügen wird oft mit hohen Kompetenzen und großem Können assoziiert, und Erwachsene mit einem solchen Abschluss sind in vielen Ländern vor allem in der Hauptstadtregion stark vertreten. In allen Ländern, die subnationale Daten gemeldet haben, ist die Region mit dem höchsten Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich diejenige, in der die Hauptstadt liegt; Spanien ist die einzige Ausnahme (Abb. A1.4).

## Definitionen

*Altersgruppen: Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige, *jüngere Erwachsene* auf 25- bis 34-Jährige und ältere Erwachsene auf 55- bis 64-Jährige.

Der *Erwerb einer Zwischenqualifikation* entspricht in Bezug auf den Bildungsstand (ISCED 2011) dem erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs einer ISCED-2011-Stufe, der als nicht ausreichend für den Abschluss dieser ISCED-2011-Stufe selbst angesehen und als niedrigere ISCED-2011-Stufe klassifiziert wird. Darüber hinaus ermöglicht dieser erfolgreiche Abschluss keinen unmittelbaren Zugang zu Bildungsgängen auf einer höheren ISCED-2011-Stufe.

*Bildungsstand* bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

*Bildungsbereiche:* Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

*Berufsbildende Bildungsgänge:* Gemäß der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) sind berufsbildende Bildungsgänge von der Definition her Bildungsgänge, die den Lernenden Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen vermitteln sollen, die sie für einen bestimmten Beruf oder ein Berufsfeld benötigen. Diese Bildungsgänge können betriebliche Komponenten enthalten (z. B. im Rahmen einer Lehrlings- oder dualen Ausbildung). Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikationen, die von den zuständigen nationalen Bildungsbehörden und/oder dem Arbeitsmarkt als beruflich ausgerichtet anerkannt werden.

## Angewandte Methodik

Der Bildungsstand der Bevölkerung bezieht sich auf den Prozentsatz der Erwachsenenbevölkerung (25- bis 64-Jährige) in einer spezifischen Altersgruppe, der einen bestimmten Bildungsbereich erfolgreich abgeschlossen hat.

In OECD-Statistiken werden erfolgreiche Abschlüsse von Bildungsgängen auf ISCED-2011-Stufe 3, deren Dauer nicht für den Abschluss eines ISCED-2011-Bildungsgangs Stufe 3 ausreicht, als ISCED-2011-Stufe 2 klassifiziert (s. Hinweise für den Leser). Wo Länder eine Äquivalenz zwischen dem für den Arbeitsmarkt bestehenden Wert eines formal als „Zwischenabschluss in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II“ (z. B. durch 5 gut bestandene GCSE-Prüfungen oder ein Äquivalent im Vereinigten Königreich) und einem „vollwertigen Abschluss des Sekundarbereichs II“ nachweisen konnten, wird der erfolg-

reiche Abschluss dieser Bildungsgänge in den Tabellen, die drei aggregierte Stufen des Bildungsstands aufführen, als Abschluss von ISCED-2011-Stufe 3 angegeben (UNESCO-Institut für Statistik [UIS], 2012).

Die Länder haben die allgemeinbildende oder berufsbildende Ausrichtung anhand der Merkmale des Bildungsgangs und der daraus resultierenden Befähigungsnachweise und Qualifikationen definiert. Einige Länder verwenden vielleicht auch Variablen, die auf den von den Bildungsteilnehmern gewählten Fächergruppen und ihren nach Abschluss der Ausbildung gewählten Zielen basieren, da diese Variablen ebenfalls die Verteilung der Bildungsteilnehmer auf allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge widerspiegeln.

In den meisten OECD-Ländern werden Personen ohne Schulbildung (d. h. Analphabeten) dem ISCED-2011-Bereich 0 zugeordnet; daher sind die Durchschnittswerte für die Gruppe „Bildungsstand unterhalb Primarbereich“ vermutlich hierdurch beeinflusst.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017b) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen für die meisten Länder aus Datenbanken der OECD und Eurostat, die vom OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Daten zum Bildungsstand für Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen aus der Datenbank der Internationalen Arbeitsorganisation, die Daten zu China aus der Datenbank des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS).

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 15 Länder verfügbar: Belgien, Brasilien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Kanada, Polen, die Russische Föderation, Schweden, Slowenien, Spanien, die Türkei und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen oder von Eurostat auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik) zur Verfügung gestellt.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2017a), „Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education“, *Education Indicators in Focus*, No. 48, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en.

OECD (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016), Skills Matter: *Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf.

## Tabellen Indikator A1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559199

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2016) (Angaben in %)
- Tabelle A1.2: Entwicklung beim Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger (2000, 2005, 2010, 2015 und 2016) (Angaben in %)
- Tabelle A1.3: Fächergruppen des Abschlusses im Tertiärbereich von 25- bis 64-Jährigen (2016) (Angaben in %)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.
Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle A1.1

### Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2016) (Angaben in %)

| | Unterhalb Sekundarbereich II | | | | | Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | Tertiärbereich | | | | Alle Bildungsstufen zusammen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Unterhalb Primarbereich | Primarbereich | Teilabschluss im Sekundarbereich I | Sekundarbereich I | Teilabschluss im Sekundarbereich II | Sekundarbereich II | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang | Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss | Master- oder gleichwertiger Abschluss | Promotion oder gleichwertiger Abschluss | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 0 | 5 | a | 15 | a | 31 | 6 | 12 | 25 | 6 | 1 | 100 |
| Österreich | x(2) | 1[d] | a | 15 | a | 51 | 2 | 16 | 3 | 12 | 1 | 100 |
| Belgien | 3 | 6 | a | 16 | a | 36 | 1 | 0 | 21 | 15 | 1 | 100 |
| Kanada | x(2) | 2[d] | a | 7 | a | 24 | 11 | 26 | 21 | 10[d] | x(10) | 100 |
| Chile[1] | 7 | 6 | a | 22 | a | 42 | a | 8 | 13 | 1[d] | x(10) | 100 |
| Tschechien | 0 | 0 | a | 6 | a | 70[d] | x(6) | 0 | 5 | 17 | 1 | 100 |
| Dänemark | x(2) | 3[d] | a | 16 | a | 42 | 0 | 5 | 20 | 12 | 1 | 100 |
| Estland | 0 | 1 | a | 10 | a | 42 | 8 | 7 | 11 | 20 | 1 | 100 |
| Finnland | x(2) | 3[d] | a | 9 | a | 43 | 1 | 12 | 16 | 14 | 1 | 100 |
| Frankreich | 2 | 6 | a | 14 | a | 43 | 0 | 14 | 10 | 10 | 1 | 100 |
| Deutschland | x(2) | 3[d] | a | 10 | a | 46 | 12 | 1 | 15 | 11 | 1 | 100 |
| Griechenland | 1 | 14 | 0 | 13 | 0 | 32 | 9 | 2 | 25 | 3 | 1 | 100 |
| Ungarn | 0 | 1 | a | 15 | a | 52 | 8 | 1 | 13 | 9 | 1 | 100 |
| Island | x(2) | 0[d] | a | 22 | a | 30 | 8 | 3 | 22 | 14 | 1 | 100 |
| Irland[1] | 0 | 7 | a | 12 | a | 24 | 13 | 13 | 21 | 8 | 1 | 100 |
| Israel | 2 | 4 | a | 7 | a | 37 | a | 14 | 23 | 12 | 1 | 100 |
| Italien | 1 | 6 | a | 33 | a | 41 | 1 | 0 | 4 | 14 | 0 | 100 |
| Japan | x(6) | x(6) | a | x(6) | a | 50[d] | x(8) | 21[d] | 29[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| Korea | x(2) | 5[d] | a | 8 | a | 40 | a | 13 | 34[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| Lettland | 0 | 0 | a | 9 | 2 | 48 | 7 | 3 | 19 | 12 | 0 | 100 |
| Luxemburg | x(2) | 7[d] | a | 14 | a | 34 | 2 | 5 | 15 | 21 | 2 | 100 |
| Mexiko | 14 | 17 | 2 | 26 | 4 | 20 | a | 1 | 15 | 1 | 0 | 100 |
| Niederlande | 1 | 6 | a | 16 | a | 41 | 0 | 2 | 21 | 12 | 1 | 100 |
| Neuseeland | x(4) | x(4) | a | 23[d] | a | 26 | 14 | 4 | 27 | 4 | 1 | 100 |
| Norwegen | 0 | 0 | a | 17 | a | 38 | 1 | 12 | 19 | 11 | 1 | 100 |
| Polen | 0 | 8 | a | 1 | a | 59 | 3 | 0 | 7 | 22 | 1 | 100 |
| Portugal | 2 | 30 | a | 20 | a | 22 | 1 | a | 6 | 18 | 1 | 100 |
| Slowakei | 0 | 0 | m | 8 | 0 | 68 | 2 | 0 | 2 | 19 | 1 | 100 |
| Slowenien | 0 | 1 | a | 12 | a | 57 | a | 7 | 6 | 14 | 3 | 100 |
| Spanien | 3 | 8 | a | 31 | a | 23 | 0 | 11 | 10 | 14 | 1 | 100 |
| Schweden | x(2) | 3[d] | a | 12 | 2 | 34 | 7 | 10 | 17 | 13 | 2 | 100 |
| Schweiz | 0 | 2 | a | 10 | a | 46[d] | x(6) | x(9, 10, 11) | 20[d] | 18[d] | 3[d] | 100 |
| Türkei | 5 | 43 | a | 14 | a | 19 | a | 5 | 12 | 2 | 0 | 100 |
| Ver. Königreich | 0 | 1 | a | 18 | 16 | 18 | a | 10 | 23 | 12 | 1 | 100 |
| Vereinigte Staaten | 1 | 3 | a | 6 | a | 44[d] | x(6) | 11 | 22 | 11 | 2 | 100 |
| **OECD-Durchschnitt** | **2** | **6** | **m** | **14** | **m** | **39** | **5** | **8** | **16** | **12** | **1** | **100** |
| **EU22-Durchschnitt** | **1** | **5** | **m** | **14** | **m** | **42** | **4** | **6** | **13** | **14** | **1** | **100** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[2,3] | 5 | 21 | a | 16 | a | 38 | a | x(9) | 21[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| Brasilien[1] | 17 | 20 | a | 15 | a | 34[d] | x(6) | x(9) | 15[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| China[4] | 3 | 25 | a | 47 | a | 15[d] | x(6) | 6 | 3 | 0[d] | x(10) | 100 |
| Kolumbien | x(4) | x(4) | a | 42[d] | 5 | 30[d] | x(6) | x(9) | 22[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| Costa Rica | 13 | 29 | 8 | 7 | 2 | 17 | 0 | 6 | 15 | 2[d] | x(10) | 100 |
| Indien[5] | 46 | 14 | a | 11 | a | 18 | 0 | 1 | 10[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| Indonesien[1] | 4 | 43 | a | 18 | a | 26 | 0 | x(9) | 10[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| Litauen | 0 | 0 | 0 | 5 | 2 | 33 | 20 | a | 25 | 14 | 1 | 100 |
| Russische Föd.[1] | x(2) | 1[d] | a | 5 | a | 20 | 19 | 25 | 1 | 29 | 0 | 100 |
| Saudi-Arabien[2] | 3 | 24 | a | 19 | a | 32 | a | x(9) | 23[d] | x(9) | x(9) | 100 |
| Südafrika[1] | 15 | 11 | a | 31 | a | 28[d] | 3 | 5 | 6[d] | 1 | x(9) | 100 |
| **G20-Durchschnitt** | **8** | **14** | **m** | **17** | **m** | **31** | **m** | **10** | **16** | **9** | **m** | **100** |

*Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika: Daten beziehen sich auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. Referenzjahr 2015. 2. Referenzjahr 2014. 3. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
*4. Referenzjahr 2010. 5. Referenzjahr 2011.*
*Quelle: OECD/ILO/UIS (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559142*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A 1

## Tabelle A1.2

### Entwicklung beim Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger (2000, 2005, 2010, 2015 und 2016) (Angaben in %)

| | Unterhalb Sekundarbereich II | | | | | Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | | | Tertiärbereich | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2016 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2016 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2016 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 32[b] | 21[b] | 15[b] | 12 | 11 | 37[b] | 41[b] | 40[b] | 40 | 39 | 31[b] | 38[b] | 44[b] | 48 | 49 |
| Österreich | m | 14 | 12 | 10 | 11 | m | 55 | 54 | 51 | 49 | m | 31 | 34 | 39 | 40 |
| Belgien | 25[b] | 19[b] | 18[b] | 17 | 17 | 39[b] | 40[b] | 38[b] | 39 | 38 | 36[b] | 41[b] | 44[b] | 43 | 44 |
| Kanada | 12 | 9 | 8 | 7 | 7 | 40 | 37 | 36 | 34 | 32 | 48 | 54 | 56 | 59 | 61 |
| Chile[1] | m | m | 26[b] | 17 | m | m | m | 53[b] | 53 | m | m | m | 22[b] | 30 | m |
| Tschechien | 8[b] | 6[b] | 6[b] | 6 | 7 | 81[b] | 80[b] | 72[b] | 63 | 61 | 11[b] | 14[b] | 23[b] | 31 | 33 |
| Dänemark | 13[b] | 13[b] | 20[b] | 16 | 17 | 58[b] | 48[b] | 42[b] | 39 | 38 | 29[b] | 40[b] | 38[b] | 44 | 46 |
| Estland | 9 | 13 | 13 | 12 | 12 | 63 | 54 | 49 | 47 | 46 | 29 | 33 | 38 | 41 | 41 |
| Finnland | 14[b] | 11[b] | 9[b] | 10 | 10 | 48[b] | 52[b] | 52[b] | 49 | 49 | 39[b] | 38[b] | 39[b] | 41 | 41 |
| Frankreich | 24 | 19 | 16 | 13 | 13 | 45 | 42 | 41 | 42 | 43 | 31 | 40 | 43 | 45 | 44 |
| Deutschland | 15[b] | 16[b] | 14[b] | 13 | 13 | 63[b] | 62[b] | 60[b] | 58 | 56 | 22[b] | 22[b] | 26[b] | 30 | 31 |
| Griechenland | 31[b] | 26[b] | 24[b] | 16 | 15 | 45[b] | 49[b] | 44[b] | 44 | 44 | 24[b] | 26[b] | 31[b] | 40 | 41 |
| Ungarn | 19 | 15 | 14 | 14 | 15 | 67 | 65 | 60 | 54 | 55 | 15 | 20 | 26 | 32 | 30 |
| Island | m | 29 | 26 | 25 | 20 | m | 36 | 37 | 35 | 37 | m | 35 | 36 | 40 | 43 |
| Irland | 27[b] | 19[b] | 14[b] | 9 | m | 43[b] | 40[b] | 37[b] | 39 | m | 30[b] | 41[b] | 48[b] | 52 | m |
| Israel | m | 15[b] | 12[b] | 9 | 8 | m | 43[b] | 44[b] | 45 | 44 | m | 43[b] | 44[b] | 46 | 47 |
| Italien | 44[b] | 34[b] | 29[b] | 26 | 26 | 46[b] | 50[b] | 50[b] | 49 | 48 | 10[b] | 16[b] | 21[b] | 25 | 26 |
| Japan[2] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 48[b,d] | 53[b,d] | 57[b,d] | 60[d] | 60[d] |
| Korea | 7 | 3 | 2 | 2 | 2 | 56 | 46 | 33 | 29 | 28 | 37 | 51 | 65 | 69 | 70 |
| Lettland | 11 | 20 | 16 | 15 | 13 | 71 | 59 | 49 | 45 | 45 | 17 | 22 | 35 | 40 | 42 |
| Luxemburg | 32[b] | 23[b] | 16[b] | 16 | 13 | 45[b] | 40[b] | 40[b] | 35 | 35 | 23[b] | 37[b] | 44[b] | 50 | 51 |
| Mexiko | 63[b] | 66 | 62 | 55 | 53 | 20[b] | 19 | 21 | 24 | 25 | 17[b] | 15 | 18 | 21 | 22 |
| Niederlande | 26[b] | 19[b] | 17[b] | 14 | 14 | 48[b] | 46[b] | 42[b] | 40 | 41 | 27[b] | 35[b] | 41[b] | 45 | 45 |
| Neuseeland | 31 | 24 | 21 | 19 | 16 | m | m | m | 42 | 40 | m | m | m | 39 | 43 |
| Norwegen | m | 17 | 17 | 19 | 19 | m | 43 | 36 | 33 | 33 | m | 41 | 47 | 48 | 49 |
| Polen | 11[b] | 8[b] | 6[b] | 6 | 6 | 75[b] | 66[b] | 57[b] | 51 | 51 | 14[b] | 26[b] | 37[b] | 43 | 43 |
| Portugal | 68 | 57 | 48 | 33 | 31 | 19 | 24 | 27 | 34 | 35 | 13 | 19 | 25 | 33 | 35 |
| Slowakei | 6[b] | 7[b] | 6[b] | 7 | 7 | 82[b] | 77[b] | 70[b] | 61 | 60 | 11[b] | 16[b] | 24[b] | 31 | 33 |
| Slowenien | 15[b] | 9[b] | 7[b] | 6 | 6 | 66[b] | 67[b] | 62[b] | 53 | 51 | 19[b] | 25[b] | 31[b] | 41 | 43 |
| Spanien | 44[b] | 36[b] | 35[b] | 34 | 35 | 22[b] | 24[b] | 25[b] | 25 | 24 | 34[b] | 41[b] | 40[b] | 41 | 41 |
| Schweden | 13[b] | 9[b] | 9[b] | 18 | 17 | 54[b] | 53[b] | 49[b] | 36 | 36 | 34[b] | 37[b] | 42[b] | 46 | 47 |
| Schweiz | 10[b] | 10[b] | 12[b] | 9 | 9 | 64[b] | 59[b] | 50[b] | 45 | 43 | 26[b] | 31[b] | 37[b] | 47 | 49 |
| Türkei | 72 | 63 | 58 | 48 | 45 | 19 | 24 | 25 | 25 | 24 | 9 | 13 | 17 | 28 | 30 |
| Ver. Königreich[3] | 33[b] | 27[b] | 17[b] | 14 | 13 | 38[b] | 38[b] | 37[b] | 36 | 36 | 29[b] | 35[b] | 46[b] | 50 | 52 |
| Vereinigte Staaten | 12 | 13 | 12 | 10 | 9 | 50 | 47 | 46 | 44 | 44 | 38 | 39 | 42 | 47 | 48 |
| **OECD-Durchschnitt** | **25** | **21** | **19** | **16** | **16** | **50** | **48** | **45** | **42** | **42** | **26** | **32** | **37** | **42** | **43** |
| **EU22-Durchschnitt** | **23** | **19** | **17** | **15** | **15** | **53** | **51** | **48** | **45** | **45** | **24** | **30** | **35** | **40** | **40** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[1,4,5] | m | 41 | 35 | 32 | m | m | 42 | 46 | 49 | m | m | 17 | 19 | 19 | m |
| Brasilien | m | m | 47 | 36 | m | m | m | 41 | 47 | m | m | m | 12 | 17 | m |
| China | m | m | 64 | m | m | m | m | 18 | m | m | m | m | 18 | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | 33 | 31 | m | m | m | 39 | 41 | m | m | m | 27 | 28 |
| Costa Rica | 68 | 62 | 55 | 51 | 50 | 15 | 14 | 19 | 20 | 21 | 18 | 24 | 26 | 28 | 29 |
| Indien[6] | m | m | m | 64 | m | m | m | m | 22 | m | m | m | m | 14 | m |
| Indonesien | m | m | 60 | 53 | m | m | m | 31 | 34 | m | m | m | 9 | 13 | m |
| Litauen | 8[b] | 13[b] | 12[b] | 10 | 8 | 52[b] | 50[b] | 42[b] | 35 | 37 | 40[b] | 37[b] | 46[b] | 55 | 55 |
| Russische Föd. | m | m | m | 5 | m | m | m | m | 35 | m | m | m | m | 60 | m |
| Saudi-Arabien[4] | m | m | m | 31 | m | m | m | m | 43 | m | m | m | m | 26 | m |
| Südafrika | m | m | 53 | 51 | m | m | m | 37 | 39 | m | m | m | 9 | 10 | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **33** | **28** | **m** | **m** | **m** | **37** | **38** | **m** | **m** | **m** | **31** | **35** | **m** |

*Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2015 und 2016 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. China, Indonesien und Saudi-Arabien: Daten für alle Jahre basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2009 anstelle 2010. 2. Die Daten für „Kurzer tertiärer Bildungsgang" und „Tertiärbereich insgesamt" beinhalten auch den Bildungsstand „Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich" (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (16 Prozent der 25- bis 64-Jährigen zählen zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2014 anstelle 2015. 5. Die Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik. 6. Referenzjahr 2011 anstelle 2015.*

*Quelle: OECD/ILO/UIS (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559161*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle A1.3

### Fächergruppen des Abschlusses im Tertiärbereich von 25- bis 64-Jährigen (2016) (Angaben in %)

| | Päda-gogik | Geisteswissenschaften und Künste (ohne Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | | Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik | Informatik und Kommunikationstechnologie | Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe | Gesundheit | | Gesundheit und Sozialwesen | Sonstige Fächergruppen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Künste | Geisteswissenschaften (ohne Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | | Wirtschaft und Verwaltung | Recht | | | | | Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin) | Gesundheit (Pflege und verwandte Gesundheitsbereiche) | | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 11 | x(4) | x(4) | 15 | x(7) | x(7) | 29 | 5 | 5 | 11 | x(13) | x(13) | 18 | 5 |
| Österreich | 12 | 4 | 7 | 14 | 5 | 3 | 22 | 4 | 2 | 28 | 3 | 3 | 7 | 10 |
| Belgien | 12 | 0 | 12 | 22 | 1 | 4 | 21 | 4 | 4 | 13 | 3 | 11 | 17 | 5 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile[1] | 17 | 4 | 5 | 10 | 23 | 3 | 25 | 2 | 5 | 17 | 2 | 5 | 14 | 10 |
| Tschechien | 14 | 3 | 17 | 22 | 9 | 2 | 12 | 5 | 4 | 20 | 4 | 6 | 12 | 11 |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Estland | 10 | 4 | 10 | 17 | 17 | 5 | 23 | 4 | 3 | 23 | 3 | 5 | 10 | 11 |
| Finnland | 6 | 4 | 7 | 14 | 23 | 1 | 25 | 4 | 7 | 18 | 2 | 11 | 18 | 8 |
| Frankreich[2] | 2 | x(4) | x(4) | 17 | x(7) | x(7) | 32 | 5 | 5 | 17 | x(13) | x(13) | 13 | 8 |
| Deutschland | 15 | 4 | 6 | 13 | 7 | 3 | 22 | 5 | 4 | 26 | 4 | 2 | 9 | 6 |
| Griechenland | 7 | x(4) | x(4) | 25 | x(7) | x(7) | 19 | 6 | 4 | 16 | x(13) | x(13) | 12 | 12 |
| Ungarn | 19 | 3 | 16 | 22 | 14 | 3 | 18 | 2 | 6 | 15 | 2 | 4 | 8 | 10 |
| Island | 18 | x(4) | x(4) | 23 | x(7) | x(7) | 23 | 4 | 4 | 10 | x(13) | x(13) | 13 | 4 |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Italien | 5 | 4 | 21 | 30 | 12 | 10 | 22 | 8 | 1 | 14 | x(13) | x(13) | 15 | 4 |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | 14 | 3 | 17 | 23 | 18 | 8 | 26 | 4 | 3 | 15 | 4 | 1 | 7 | 8 |
| Luxemburg | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Mexiko | 15 | 2 | 9 | 12 | 26 | 9 | 35 | 3 | 7 | 16 | 5 | 5 | 9 | 3 |
| Niederlande | 12 | x(4) | x(4) | 18 | x(7) | x(7) | 27 | 4 | 3 | 12 | x(13) | x(13) | 17 | 7 |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Norwegen | 16 | x(4) | x(4) | 19 | x(7) | x(7) | 15 | 7 | 3 | 13 | x(13) | x(13) | 20 | 7 |
| Polen | 16 | x(4) | x(4) | 25 | x(7) | x(7) | 21 | 6 | 4 | 14 | x(13) | x(13) | 8 | 6 |
| Portugal | 15 | x(4) | x(4) | 21 | x(7) | x(7) | 22 | 4 | 2 | 15 | x(13) | x(13) | 14 | 7 |
| Slowakei | 18 | 2 | 12 | 15 | 14 | 3 | 17 | 5 | 3 | 19 | 3 | 4 | 13 | 9 |
| Slowenien[2] | 12 | x(4) | x(4) | 18 | x(7) | x(7) | 21 | 5 | 3 | 17 | x(13) | x(13) | 12 | 12 |
| Spanien | 10 | x(4) | x(4) | 14 | x(7) | x(7) | 27 | 6 | 6 | 17 | x(13) | x(13) | 12 | 7 |
| Schweden | 17 | x(4) | x(4) | 15 | x(7) | x(7) | 16 | 4 | 3 | 19 | x(13) | x(13) | 20 | 5 |
| Schweiz | 9 | 3 | 7 | 12 | 24 | 4 | 28 | 5 | 5 | 19 | 3 | 7 | 14 | 8 |
| Türkei | 16 | x(4) | x(4) | 18 | x(7) | x(7) | 31 | 5 | 1 | 16 | x(13) | x(13) | 6 | 7 |
| Ver. Königreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ver. Staaten[1,3] | 11 | 6 | 20 | 30 | x(7) | x(7) | 22 | 10 | 4 | 9 | x(13) | x(13) | 9 | 6 |
| **OECD-Durchschnitt[4]** | **13** | **m** | **m** | **19** | **m** | **m** | **23** | **5** | **4** | **17** | **m** | **m** | **13** | **7** |
| **EU22-Durchschnitt[4]** | **13** | **m** | **m** | **19** | **m** | **m** | **21** | **5** | **4** | **18** | **m** | **m** | **12** | **8** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | 19 | 9 | 18 | 14 | 6 | 9 | 34 | 1 | 6 | 9 | x(13) | x(13) | 11 | 6 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 11 | 3 | 13 | 19 | 20 | 5 | 25 | 5 | 3 | 21 | 4 | 4 | 10 | 8 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Die einzelnen Fachrichtungen addieren sich nicht unbedingt zu den Gesamtwerten für die einzelnen Fächergruppen auf, da diese sowohl interdisziplinäre Bildungsgänge als auch in der Tabelle nicht aufgeführte Fachrichtungen enthalten. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2015. 2. Die Altersgruppe umfasst 25- bis 34-Jährige. 3. Die Daten beziehen sich auf die Fachrichtung des Bachelorabschlusses, selbst wenn ein weiterer tertiärer Abschluss erlangt wurde. 4. OECD- und EU22-Durchschnitt: ohne Frankreich und Slowenien.*

*Quelle: OECD/ILO/UIS (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559180*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

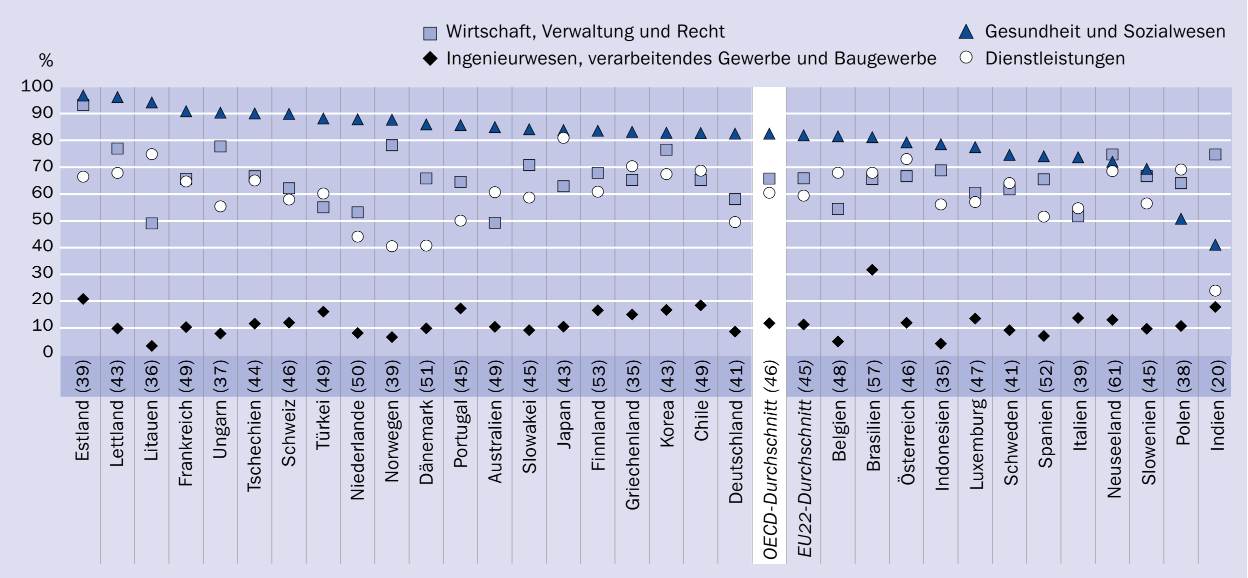
# Indikator A2
# Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?

- Die meisten Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II erwerben einen Abschluss in den Fächergruppen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (33 Prozent) bzw. Wirtschaft, Verwaltung und Recht (19 Prozent). Die Fächergruppen in den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II mit den größten geschlechtsspezifischen Unterschieden sind Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, hier stellen Frauen 11 Prozent der Absolventen, sowie Gesundheit und Sozialwesen, wo Frauen 80 Prozent stellen.
- Das durchschnittliche Alter der Absolventen des Sekundarbereichs II beträgt 18 Jahre bei den allgemeinbildenden und 22 Jahre bei den berufsbildenden Bildungsgängen.
- Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 80 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen vor ihrem 25. Geburtstag einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden.

**Abbildung A2.1**



**Anteil weiblicher Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II, nach Fächergruppe (2015)**




*Anmerkung:* Die Zahl in runden Klammern gibt den Anteil der weiblichen Absolventen an (alle Fächergruppen zusammen).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen.
*Quelle:* OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).
*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933557014

## Kontext

Der Sekundarbereich II entwickelt durch allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge das notwendige Wissen und die grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler weiter. Er soll sie auf den Eintritt in nachfolgende Bildungsbereiche oder den Arbeitsmarkt vorbereiten und darüber hinaus die Grundlage dafür legen, dass die Schüler zu engagierten Bürgern werden. In vielen Ländern fällt der Besuch dieses Bildungsbereichs nicht mehr in die Pflichtschulzeit, er kann zwischen zwei und fünf Jahre

dauern. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot, das den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Wirtschaft gerecht wird.

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist in allen Ländern immer wichtiger geworden, da die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen in zunehmendem Ausmaß wissensbasiert sind und von den Beschäftigten mehr und mehr verlangt wird, sich den Unsicherheiten einer sich schnell wandelnden globalen Wirtschaft anzupassen. Abschlussquoten sind zwar ein Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler auf die Mindestanforderungen des Arbeitsmarkts vorzubereiten, sie erfassen jedoch nicht die Qualität der Bildungsergebnisse.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 55 Prozent der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Frauen, bei den berufsbildenden Bildungsgängen beträgt ihr Anteil 46 Prozent.
- Im Sekundarbereich II liegen die Erstabschlussquoten in mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten bei über 75 Prozent. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich beträgt dieser Anteil in zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten weniger als 15 Prozent.
- In Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2010 und 2015 sind die Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2015 um 4 Prozentpunkte gestiegen. Im Gegensatz dazu sind sie im postsekundaren, nicht tertiären Bereich konstant geblieben (etwa 10 Prozent).

## Hinweis

Abschlussquoten für alle Altersjahrgänge zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens in dem jeweiligen Land einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Zahl der Absolventen im Jahr 2015 sowie der Altersverteilung in dieser Gruppe. Die angegebenen Zahlen basieren sowohl auf einer bestimmten Population (der Altersgruppe) als auch auf den aktuellen Abschlussquoten, sie werden somit von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst, wie beispielsweise der Einführung neuer Bildungsgänge und Änderungen der Dauer der Bildungsgänge. Abschlussquoten können sehr hoch sein und in einem Zeitraum, in dem unerwartet viele Personen in die Ausbildung zurückkehren, sogar mehr als 100 Prozent betragen.

Ist die Altersverteilung nicht bekannt, wird stattdessen die Bruttoabschlussquote berechnet. Diese bezieht sich auf die Gesamtzahl der Absolventen der spezifischen Bildungsstufe, dividiert durch die durchschnittliche Kohorte der Bevölkerung im typischen Abschlussalter der Bildungsstufe, das von dem entsprechenden Land benannt wird.

In diesem Indikator bezieht sich die Angabe „Alter“ im Allgemeinen auf das Alter von Schülern zu Beginn des Kalenderjahrs, sie können jedoch schon ein Jahr älter als angegeben sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Schuljahrs erfolgt. Der 25. Geburtstag wird als die obere Altersgrenze für den Abschluss der Ausbildung im Sekundarbereich verwendet, weil 2015 in den OECD-Ländern mehr als 95 Prozent der Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II jünger als 25 Jahre waren

(s. OECD-Bildungsdatenbank). Absolventen dieser Bildungsstufe, die bei Erlangen des Abschlusses 25 Jahre oder älter sind, besuchen in der Regel spezielle Bildungsgänge, z. B. den zweiten Bildungsweg. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich gilt 30 Jahre als die obere Altersgrenze für einen Abschluss.

## Analyse und Interpretationen

### Abschlussquoten in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

Zahlreiche Länder haben umfassende berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II entwickelt, in den meisten Ländern hingegen besuchen die meisten Schüler allgemeinbildende Bildungsgänge. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 54 Prozent der Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II erwerben, und bei 52 Prozent wird dies vor Vollendung des 25. Lebensjahrs der Fall sein. Demgegenüber werden wahrscheinlich 44 Prozent der Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang erwerben und 36 Prozent vor Vollendung des 25. Lebensjahrs. Dieser Unterschied kann darauf zurückzuführen sein, dass weniger Schüler berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II besuchen (s. Indikator C1) und dass die Erfolgsquoten im berufsbildenden Bereich niedriger sind (s. Indikator A9).

In Frankreich, Österreich und der Schweiz wird erwartet, dass ein großer Anteil der Schüler (65 Prozent, 72 Prozent bzw. 65 Prozent) vor Erreichen des 25. Lebensjahrs einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwerben wird (Tab. A2.2). In Brasilien, Costa Rica und Kanada ist dieser Anteil dagegen gering (5 Prozent, 6 Prozent bzw. 1 Prozent). In Kanada werden berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II hauptsächlich in der Provinz Quebec separat von den allgemeinbildenden Bildungsgängen angeboten, dort sind berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich größtenteils Bildungsgänge im Rahmen des zweiten Bildungswegs für ältere Bildungsteilnehmer. So sind 73 Prozent der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in Quebec (Kanada) älter als 24 Jahre (Abb. A2.2). Im Gegensatz dazu wird davon ausgegangen, dass in Frankreich (65 Prozent), Österreich (72 Prozent) und der Schweiz (65 Prozent) ein großer Anteil der Bevölkerung vor Vollendung des 25. Lebensjahrs einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwerben wird (Tab. A2.2).

Die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) ist in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Teil des Sekundarbereichs II. Sie kann eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf das Arbeitsleben, der Weiterentwicklung der Kompetenzen Erwachsener und der Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts spielen (s. Indikator A1). In einigen Ländern wurde die berufliche Ausbildung jedoch in den bildungspolitischen Diskussionen vernachlässigt und spielte nur eine untergeordnete Rolle, oft stand sie im Schatten der zunehmenden Betonung allgemeinbildender/akademischer Bildung. Gleichwohl erkennt eine wachsende Zahl von Ländern, dass eine gute berufliche Erstausbildung einen wichtigen Beitrag zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit leisten kann (OECD, 2015a).

Berufsbildende Bildungsgänge können als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge angeboten werden, bei denen höchstens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Hierzu zählen auch die dualen Bildungsgänge, die Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen der Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen. Diese Art „duales System" findet sich in Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, der Slowakei, Tschechien und Ungarn (OECD, 2015a). Die betriebliche Ausbildung vermittelt den Schülern die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Arbeitsplatz von Bedeutung sind. Durch die betriebliche Ausbildung können sich auch öffentlich-private Partnerschaften entwickeln, außerdem können Sozialpartner und Arbeitgeber an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen beteiligt werden, häufig durch die Festlegung der Rahmenrichtlinien für den Lehrplan.

Darüber hinaus sind qualitativ hochwertige berufsbildende Bildungsgänge tendenziell sehr effektiv bei der Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten all jener, die sonst nicht über die Qualifikationen verfügen würden, die für einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt erforderlich sind. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge weisen höhere Beschäftigungsquoten und niedrigere Nichterwerbsquoten auf als Menschen, deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II ist (s. Indikator A5). Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass für Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II gute Beschäftigungschancen bestehen, da berufsbildende Bildungsgänge teurer als andere Bildungsgänge sein können (s. Indikator B1).

### Verteilung der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II nach Fächergruppe und Geschlecht

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 33 Prozent der Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (Tab. A2.1). In der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht beträgt ihr Anteil nur noch 19 Prozent, bei Dienstleistungen 16 Prozent und bei Gesundheit und Sozialwesen 12 Prozent. Es gibt jedoch einige Ausnahmen: In Dänemark, den Niederlanden und Spanien ist der Anteil der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen höher als in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Bauwesen – mit einem Unterschied von mindestens 4 Prozentpunkten.

Der Anteil der Frauen bei den Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen beträgt 46 Prozent – im Vergleich zu 55 Prozent bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen –, und bei den gewählten Fächergruppen bestehen bei den Schülern berufsbildender Bildungsgänge große geschlechtsspezifische Unterschiede. Diese Unterschiede können dem traditionellen Verständnis von Geschlechterrollen und Identitäten sowie den manchmal mit speziellen Fächergruppen assoziierten kulturellen Werten zugeschrieben werden.

Wie Abbildung A2.1 zeigt, ist der Anteil der Frauen, die bei den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II einen Bildungsgang in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe belegen, niedrig: Nur 11 Prozent aller Absolventen dieser Fächergruppe sind Frauen. Dagegen sind Frauen in Gesundheit und Sozialwesen, mit mehr als 80 Prozent der Abschlüsse, überrepräsentiert. Es fällt auf, dass der Anteil der weiblichen Absolventen in dieser Fächergruppe in allen Ländern mehr als 70 Prozent beträgt – Ausnahmen sind hier nur Indien (41 Prozent), Polen (51 Prozent) und Slowenien

(69 Prozent). Zwischen diesen beiden Extremen besteht in den Fächergruppen Dienstleistungen (wo im Durchschnitt 58 Prozent der Abschlüsse von Frauen erworben werden) und Wirtschaft, Verwaltung und Recht (wo es 63 Prozent sind) ein eher ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter.

Die Geschlechterverteilung über die Fächergruppen hinweg hat eine zweifache Relevanz. Aus ökonomischer Sicht können geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Fächerauswahl zu späteren Ungleichgewichten im Arbeitsmarkt führen, und es liegen Beweise dafür vor, dass sich eine ausgewogenere Arbeitsmarktbeteiligung von Männern und Frauen vorteilhaft auf das BIP auswirkt (Elborgh-Woytek et al., 2013). Außerdem besteht die moralische Notwendigkeit sicherzustellen, dass Männern und Frauen in ihrem privaten und beruflichen Leben dieselben Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Hierbei spielt formale Bildung eine wichtige Rolle (OECD, 2015b).

## Altersverteilung der Absolventen des Sekundarbereichs II

Die Abschlussquoten unterscheiden sich je nach Alter der Absolventen. Das Abschlussalter der Absolventen kann mit Änderungen im Bildungssystem zusammenhängen, ob beispielsweise die Möglichkeit geschaffen wird, später im Leben einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, oder die Dauer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen geändert wird. Das durchschnittliche Alter von Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II beträgt 18 Jahre – es variiert von 17 Jahren in Australien, Frankreich, Israel und den Niederlanden bis zu 21 Jahren in Polen (Tab. A2.1).

Die Unterschiede im durchschnittlichen Abschlussalter sind bei Teilnehmern der berufsbildenden Bildungsgänge wesentlich stärker ausgeprägt (Abb. A2.2). Das durchschnittliche Alter von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II beträgt in den OECD-Ländern 22 Jahre – es variiert von 17 Jahren in Israel bis zu 33 Jahren in Australien.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 55 Prozent der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II unter 20 Jahre und 27 Prozent zwischen 20 und 24 Jahre alt (Abb. A2.2). Interessanterweise sind in Chile, Indonesien, Schweden, Slowenien und der Türkei mehr als 90 Prozent der Absolventen jünger als 20 Jahre, in Israel und Korea sind es sogar 100 Prozent. Im Gegensatz dazu liegt in Australien, Dänemark, Lettland und Quebec (Kanada) der Anteil der Absolventen, die jünger als 20 Jahre sind, bei weniger als 20 Prozent.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind nur 6 Prozent der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen 40 Jahre und älter; in etwa drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten liegt dieser Anteil bei unter 6 Prozent. Es gibt jedoch einige Ausnahmen mit einem besonders hohen Anteil an Absolventen, die älter als 39 Jahre sind – Australien (31 Prozent), Irland (24 Prozent), Neuseeland (30 Prozent) und Quebec (Kanada, 23 Prozent).

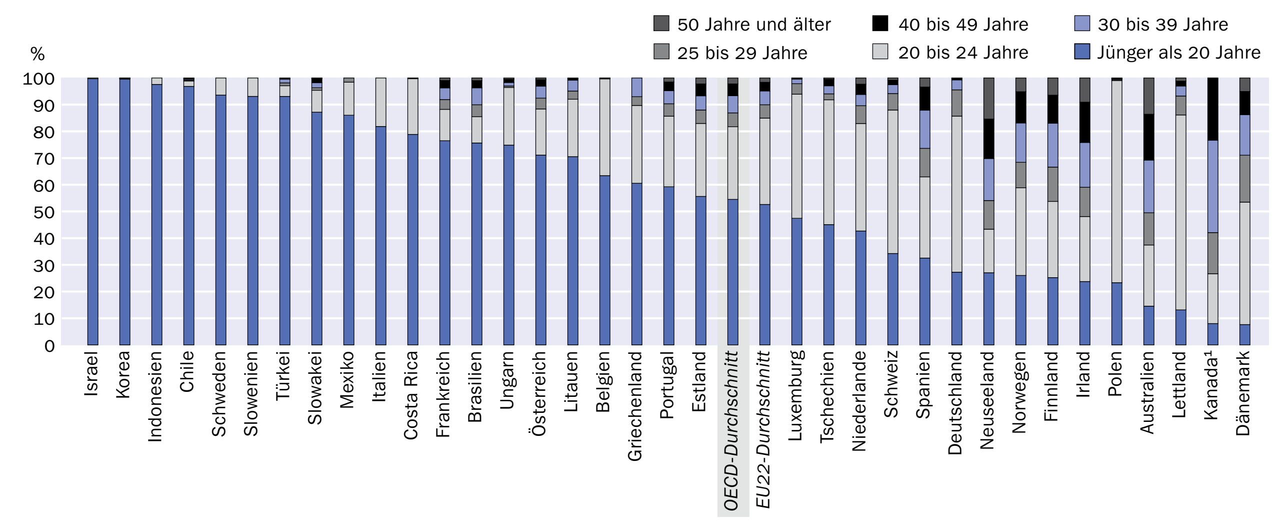
Der in einigen Ländern hohe Anteil älterer Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen könnte sich durch das Angebot an Teilzeitbildungsgängen erklären (das für die Bildungsteilnehmer die Zahl der Möglichkeiten erhöht, ihren finanziellen, beruflichen und familiären Bedürfnissen gleichzeitig gerecht zu werden) und/oder durch die Verfügbarkeit von Bildungsgängen im Bereich des lebenslangen Lernens. Das berufliche Bildungssystem in Australien beispielsweise ist flexibel und kann die in unterschiedlichen Lebensabschnitten von Menschen bestehenden unterschiedlichen Bedürfnisse befriedi-

A 2

Abbildung A2.2



**Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, nach Altersgruppe (2015)**




*1. Enthält nur Daten für Quebec.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Absolventen unter 20 Jahren.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557033*

gen, sowohl bei der Vorbereitung auf eine erste Laufbahn, dem Streben nach zusätzlichen Kompetenzen, die ihnen bei ihrer Arbeit helfen, oder dem Aufholen beim Bildungsstand. Interessanterweise ist die Bildungsbeteiligung von Erwachsenen, die älter als 40 Jahre sind, in Schweden relativ hoch (s. Indikator C1). Der Anteil der Absolventen beträgt in dieser Altersgruppe jedoch 0, da die meisten Teilnehmer an Erwachsenenbildung im Sekundarbereich II ihre Ausbildung beenden, ohne einen Abschluss zu erwerben.

## Überblick über die Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II wird häufig als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und Grundvoraussetzung für die Fortsetzung der Ausbildung erachtet. Die Kosten, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft entstehen, wenn dieser Bildungsbereich nicht rechtzeitig abgeschlossen wird, können beträchtlich sein (s. Indikatoren A6 und A7).

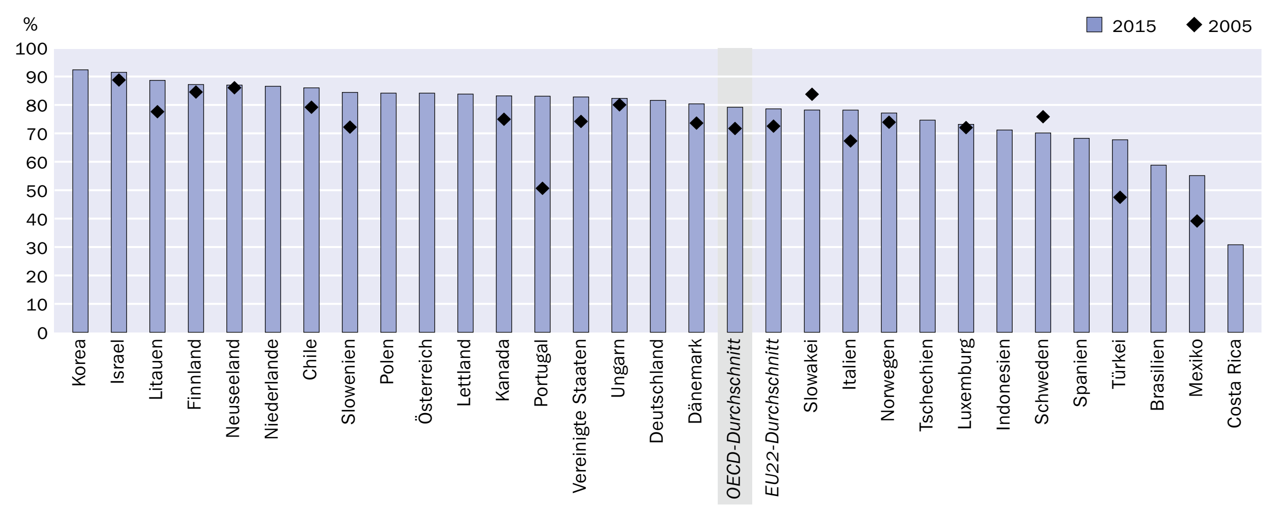
Abschlussquoten bieten einen Hinweis darauf, ob bildungspolitische Initiativen tatsächlich dazu geführt haben, dass mehr Menschen einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Die großen Unterschiede zwischen den Abschlussquoten der einzelnen Länder spiegeln die große Vielfalt der Bildungssysteme und Bildungsgänge wider sowie andere länderspezifische Faktoren wie aktuelle gesellschaftliche Normen und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt 86 Prozent der Menschen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden und dass dies bei 80 Prozent von ihnen vor Vollendung des 25. Lebensjahrs der Fall sein wird (Tab. A2.2). In 8 der Länder mit verfügbaren Daten wird erwartet, dass mindestens 85 Prozent der Menschen vor Erreichen des 25. Geburtstags einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden, in Brasilien, Costa Rica und Mexiko jedoch wird davon ausgegangen, dass dies bei nur weniger als 60 Prozent der jungen Menschen der Fall sein wird.

**Abbildung A2.3**



**Entwicklungstendenzen der Abschlussquoten von Erstabsolventen im Sekundarbereich II, die jünger als 25 Jahre sind (2005 und 2015)**




*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Erstabsolventen im Sekundarbereich II, die jünger als 25 Jahre sind (2015).*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle A2.3. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557052*

In Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2010 und 2015 ist der Anteil der Erstabsolventen, die jünger als 25 Jahre sind, zwischen 2005 und 2015 um 7 Prozentpunkte gestiegen (verglichen mit einem Anstieg um 4 Prozentpunkte bei den Erstabschlussquoten für alle Altersgruppen). Der Anstieg war in 2 Ländern besonders stark ausgeprägt: in Portugal (32 Prozentpunkte) und der Türkei (20 Prozentpunkte). Im Gegensatz dazu ist in Schweden und der Slowakei die Erstabsolventenquote bei denjenigen, die jünger als 25 Jahre sind, in diesem Zeitraum um 6 Prozentpunkte gesunken (Abb. A2.3).

Diese Abschlussquoten bedeuten jedoch nicht, dass alle Absolventen einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen oder direkt in den Arbeitsmarkt eintreten werden. Die Zahl der Absolventen, die danach weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung sind, hat in allen OECD-Ländern sogar zugenommen (s. Indikator C5). Daher ist es wichtig, qualitativ hochwertige Bildungsgänge im Sekundarbereich II anzubieten, die dem Einzelnen sowohl Anregungen geben als auch Bildungsmöglichkeiten bereitstellen, um sicherzustellen, dass sich den Schülern nach Erwerb eines Abschlusses ausreichend Perspektiven eröffnen.

## Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

In den OECD-Ländern werden ganz unterschiedliche Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich angeboten. Diese Bildungsgänge liegen im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich und können im spezifischen nationalen Zusammenhang möglicherweise eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden. Auch wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge vielleicht nicht wesentlich über den von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II hinausgeht, erweitern diese Bildungsgänge doch die Kenntnisse derjenigen, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben.

Die Erstabschlussquoten bei postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen sind niedrig im Vergleich zu denjenigen des Sekundarbereichs II. Es wird geschätzt, dass im Durch-

schnitt 12 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben werden. Die höchsten Abschlussquoten von Erstabsolventen in diesen Bildungsgängen (für alle Altersjahrgänge) finden sich in Deutschland (25 Prozent), Neuseeland (26 Prozent), Tschechien (35 Prozent), Ungarn (19 Prozent) und den Vereinigten Staaten (22 Prozent) (Tab. A2.2).

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2010 und 2015 ist die Erstabsolventenquote (für alle Altersgruppen) in den letzten 10 Jahren konstant geblieben (rund 10 Prozent). 9 Länder haben keine Angebote im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Chile, Costa Rica, Indonesien, Korea, Mexiko, die Niederlande, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich).

## Definitionen

Bei *Absolventen* im Referenzzeitraum kann es sich sowohl um Absolventen mit einem Erstabschluss als auch um Absolventen mit einem zusätzlichen Abschluss handeln. Ein *Absolvent mit Erstabschluss* ist ein Schüler, der innerhalb des Referenzzeitraums auf einer bestimmten Bildungsstufe zum ersten Mal einen Abschluss erworben hat. Wenn also ein Schüler im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erwirbt, so wird er oder sie zwar jedes Jahr als Absolvent gezählt, als Absolvent mit Erstabschluss jedoch nur einmal.

*Bruttoabschlussquoten* beziehen sich auf die Gesamtzahl der Absolventen der spezifischen Bildungsstufe (die jeden Alters sein können), dividiert durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter der Bildungsstufe.

*Nettoabschlussquoten* zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten).

Das *typische Abschlussalter* ist das Alter am Anfang des letzten Schuljahres der betreffenden Bildungsstufe und des spezifischen Bildungsgangs, in dem der Schüler den Abschluss erlangt.

## Angewandte Methodik

Außer es ist etwas anderes angegeben, wurden die Abschlussquoten als Nettoabschlussquoten (d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten) berechnet. Für diejenigen Länder, die keine derart detailliert aufgegliederten Daten bereitstellen konnten, werden die Bruttoabschlussquoten dargestellt. Zur Berechnung der Bruttoabschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Die Zahl der Absolventen wurde (ohne Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters) zur Bevölkerung im üblichen Abschlussalter ins Verhältnis gesetzt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter festzulegen, da die Altersspanne der Absolventen sehr groß ist.

Absolventen der verschiedenen Ausrichtungen von Bildungsgängen im Sekundarbereich II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs gelten nicht als Erstabsolventen, da viele Schüler einen Abschluss in mehr als einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II

bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs erwerben. Daher können diese Abschlussquoten nicht aufaddiert werden, da einige Absolventen doppelt gezählt würden. Zudem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Bildungsgänge nicht zwangsläufig gleich (s. Anhang 1). Berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen und solche, die keiner formellen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

## Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2014/2015 für Bildungsgänge und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2016 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen


Elborgh-Woytek, K. et al. (2013), „Women, work, and the economy: macroeconomic gains from gender equity“, IMF Staff Discussion Note, International Monetary Fund, Washington, DC, *www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf*.

OECD (2015a), „Focus on Vocational Education and Training (VET) programmes“, *Education Indicators in Focus*, No. 33, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en*.

OECD (2015b) „Gender equality“, *Trends Shaping Education 2015: Spotlight 7*, OECD Publishing, Paris, *www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight7-GenderEquality.pdf*.


## Tabellen Indikator A2

*StatLink: http://dx.doi.org/0.1787/888933559275*

- Tabelle A2.1: Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2015)
- Tabelle A2.2: Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2015)
- Tabelle A2.3: Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

A 2

Tabelle A2.1

## Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2015)

| | Allgemeinbildende Bildungsgänge | | Berufsbildende Bildungsgänge | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Durch-schnitt-liches Alter | Anteil weiblicher Absolven-ten (in %) | Durch-schnitt-liches Alter | Anteil weiblicher Absolven-ten (in %) | Anteil Absolventen im Sekundarbereich II nach Fächergruppe (in %) | | | | Anteil weiblicher Absolventen im Sekundar-bereich II, nach Fächergruppe (in %) | | | |
| | | | | | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Ingenieur-wesen, verarbei-tendes Gewerbe und Bau-gewerbe | Gesund-heit und Sozial-wesen | Dienst-leistungen | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Ingenieur-wesen, verarbei-tendes Gewerbe und Bau-gewerbe | Gesund-heit und Sozial-wesen | Dienstleis-tungen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 17 | 51 | 33 | 49 | 26 | 27 | 26 | 11 | 49 | 10 | 85 | 61 |
| Österreich | 18 | 58 | 20 | 46 | 29 | 35 | 3 | 19 | 67 | 12 | 79 | 73 |
| Belgien | 18 | 56 | 19 | 48 | 20 | 25 | 15 | 20 | 54 | 5 | 82 | 68 |
| Kanada | 18 | 51 | 32 | 46 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 19 | 52 | 18 | 49 | 33 | 39 | 6 | 12 | 65 | 18 | 83 | 69 |
| Tschechien | 20 | 60 | 21 | 44 | 19 | 39 | 7 | 20 | 67 | 12 | 90 | 65 |
| Dänemark | 19 | 54 | 28 | 51 | 23 | 26 | 30 | 12 | 66 | 10 | 86 | 41 |
| Estland | 19 | 58 | 22 | 39 | 2 | 49 | 3 | 28 | 93 | 21 | 97 | 66 |
| Finnland | 19 | 57 | 28 | 53 | 16 | 27 | 21 | 20 | 68 | 17 | 84 | 61 |
| Frankreich | 17 | 55 | 20 | 49 | 20 | 34 | 19 | 19 | 66 | 10 | 91 | 65 |
| Deutschland | 19 | 54 | 22 | 41 | 33 | 34 | 11 | 12 | 58 | 9 | 82 | 49 |
| Griechenland | 18 | 54 | 20 | 35 | 17 | 49 | 6 | 8 | 65 | 15 | 83 | 70 |
| Ungarn | 19 | 52 | 19 | 37 | 12 | 48 | 5 | 27 | 78 | 8 | 90 | 55 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 19 | 49 | 30 | 67 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | 17 | 52 | 17 | 50 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Italien | 18 | 62 | 19 | 39 | 34 | 30 | 5 | 18 | 52 | 14 | 74 | 55 |
| Japan | m | 51 | m | 43 | 31 | 42 | 6 | 8 | 63 | 11 | 84 | 81 |
| Korea | 18 | 48 | 18 | 43 | 20 | 44 | 2 | 6 | 76 | 17 | 83 | 67 |
| Lettland | 19 | 53 | 22 | 43 | 14 | 40 | 3 | 25 | 77 | 10 | 96 | 68 |
| Luxemburg | 18 | 55 | 20 | 47 | 36 | 27 | 12 | 6 | 60 | 14 | 77 | 57 |
| Mexiko | 18 | 53 | 18 | 50 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | 17 | 52 | 23 | 50 | 20 | 19 | 25 | 21 | 53 | 8 | 88 | 44 |
| Neuseeland | 18 | 51 | 31 | 61 | 17 | 14 | 6 | 20 | 75 | 13 | 72 | 69 |
| Norwegen | 19 | 58 | 27 | 39 | 6 | 45 | 25 | 17 | 78 | 7 | 88 | 41 |
| Polen | 21 | 60 | 20 | 38 | 11 | 39 | 0 | 26 | 64 | 11 | 51 | 69 |
| Portugal | 18 | 57 | 21 | 45 | 15 | 19 | 13 | 25 | 64 | 17 | 86 | 50 |
| Slowakei | 18 | 59 | 19 | 45 | 18 | 36 | 8 | 25 | 71 | 9 | 84 | 59 |
| Slowenien | 18 | 59 | 18 | 45 | 16 | 32 | 13 | 14 | 67 | 10 | 69 | 56 |
| Spanien | 18 | 55 | 26 | 52 | 12 | 16 | 21 | 11 | 65 | 7 | 74 | 52 |
| Schweden | 18 | 55 | 18 | 41 | 8 | 46 | 16 | 20 | 62 | 9 | 75 | 64 |
| Schweiz | 20 | 57 | 22 | 46 | 33 | 33 | 14 | 9 | 62 | 12 | 90 | 58 |
| Türkei | 19 | 52 | 18 | 49 | 16 | 39 | 19 | 8 | 55 | 16 | 88 | 60 |
| Ver. Königreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | m | m | m | m | a | a | a | a | a | a | a | a |
| **OECD-Durchschnitt** | **18** | **55** | **22** | **46** | **20** | **34** | **12** | **17** | **66** | **12** | **82** | **60** |
| **EU22-Durchschnitt** | **19** | **56** | **22** | **45** | **19** | **33** | **12** | **19** | **66** | **11** | **82** | **59** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 19 | 56 | 20 | 57 | 19 | 20 | 10 | 6 | 66 | 32 | 81 | 68 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | 18 | 54 | 19 | 52 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | 48 | m | 20 | 1 | 92 | 2 | 0 | 75 | 18 | 41 | 24 |
| Indonesien | 18 | 50 | 18 | 35 | 24 | 39 | 4 | 6 | 69 | 4 | 79 | 56 |
| Litauen | 18 | 53 | 20 | 36 | 17 | 48 | 1 | 28 | 49 | 3 | 94 | 75 |
| Russische Föd. | m | 55 | m | 39 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **53** | **m** | **44** | **20** | **35** | **11** | **9** | **58** | **12** | **72** | **53** |

*Anmerkung: Diese Tabelle enthält nicht für alle Fächergruppen Daten. Daten für weitere Fächergruppen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559218*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*



**Tabelle A2.2**

## Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2015)

*Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Ausrichtung des Bildungsgangs*

| | Sekundarbereich II | | | | | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Erstabschlussquoten | | Abschlussquoten | | | | Erstabschlussquoten | | Abschlussquoten | |
| | Alle Bildungsgänge | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | | Berufsbildende Bildungsgänge | | Alle Bildungsgänge | | Berufsbildende Bildungsgänge | |
| | Alle Altersgruppen | Unter 25 Jahren | Alle Altersgruppen | Unter 25 Jahren | Alle Altersgruppen | Unter 25 Jahren | Alle Altersgruppen | Unter 30 Jahren | Alle Altersgruppen | Unter 30 Jahren |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | 77 | 77 | 53 | 20 | 14 | 6 | 22 | 8 |
| Österreich | 90 | 84 | 20 | 20 | 80 | 72 | 9 | 4 | 11 | 5 |
| Belgien | m | m | 38 | 38 | 60 | 57 | m | m | 7 | 7 |
| Kanada | 88 | 83 | 84 | 82 | 5 | 1 | m | m | m | m |
| Chile | 90 | 86 | 61 | 57 | 29 | 29 | a | a | a | a |
| Tschechien | 76 | 75 | 24 | 24 | 57 | 54 | 35 | m | 9 | m |
| Dänemark | 92 | 80 | 69 | 65 | 44 | 23 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Estland | m | m | 60 | 59 | 26 | 23 | m | m | 24 | 15 |
| Finnland | 99 | 87 | 45 | 45 | 101 | 55 | 7 | 1 | 8 | 1 |
| Frankreich | m | m | 55 | 55 | 73 | 65 | m | m | m | m |
| Deutschland | 87 | 82 | 48 | 48 | 38 | 34 | 25 | 23 | 22 | 20 |
| Griechenland | m | m | 72 | 72 | 27 | 25 | m | m | 2 | 1 |
| Ungarn | 86 | 82 | 65 | 62 | 21 | 21 | 19 | 17 | 20 | 19 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | 100 | 100 | 40 | 22 | m | m | 11 | 7 |
| Israel | 92 | 92 | 53 | 53 | 39 | 39 | m | m | m | m |
| Italien | 92 | 78 | 39 | 39 | 53 | 39 | 1 | m | m | m |
| Japan | 98 | m | 75 | m | 23 | m | m | m | m | m |
| Korea | 93 | 92 | 77 | 76 | 16 | 16 | a | a | a | a |
| Lettland | 86 | 84 | 67 | 65 | 26 | 23 | 8 | 7 | 8 | 7 |
| Luxemburg | 75 | 73 | 34 | 34 | 44 | 41 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Mexiko | 56 | 55 | 35 | 35 | 21 | 21 | a | a | a | a |
| Niederlande | 93 | 87 | 43 | 43 | 75 | 63 | a | a | a | a |
| Neuseeland | 95 | 87 | 78 | 78 | 55 | 23 | 26 | 16 | m | m |
| Norwegen | 87 | 77 | 64 | 62 | 38 | 23 | 5 | 3 | 5 | 3 |
| Polen | 88 | 84 | 50 | 47 | 39 | 39 | 15 | 11 | 15 | 11 |
| Portugal | 89 | 83 | 45 | 44 | 44 | 39 | 7 | 6 | 7 | 6 |
| Slowakei | 80 | 78 | 27 | 27 | 54 | 53 | 7 | 5 | 7 | 5 |
| Slowenien | 92 | 85 | 35 | 34 | 67 | 56 | a | a | a | a |
| Spanien | 75 | 68 | 53 | 51 | 30 | 22 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Schweden | 70 | 70 | 51 | 51 | 28 | 28 | 4 | 2 | 4 | 2 |
| Schweiz | m | m | 42 | 41 | 72 | 65 | m | m | a | a |
| Türkei | 73 | 68 | 37 | 33 | 36 | 35 | a | a | a | a |
| Ver. Königreich | m | m | m | m | m | m | a | a | a | a |
| Vereinigte Staaten | 83 | 83 | m | m | m | m | 22 | m | 22 | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **86** | **80** | **54** | **52** | **44** | **36** | **12** | **m** | **10** | **7** |
| **EU22-Durchschnitt** | **86** | **80** | **50** | **49** | **49** | **41** | **m** | **m** | **9** | **7** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien[1] | 61 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 65 | 59 | 61 | 55 | 6 | 5 | 9 | 6 | 9 | 6 |
| China | 88 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 72 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | 33 | 31 | 27 | 24 | 7 | 6 | a | a | a | a |
| Indien | m | m | 30 | m | 1 | m | m | m | m | m |
| Indonesien | 71 | 71 | 42 | 42 | 30 | 30 | a | a | a | a |
| Litauen | 92 | 89 | 79 | 76 | 14 | 13 | 18 | 14 | 22 | 17 |
| Russische Föd. | 98 | m | 49 | m | 50 | m | 4 | m | 4 | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **81** | **m** | **54** | **m** | **31** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

1. *Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559237*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle A2.3

## Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2015)

*Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Ausrichtung des Bildungsgangs*

| | Sekundarbereich II | | | | | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Erstabschlussquoten | | | | | | Erstabschlussquoten | | | | | |
| | Alle Altersgruppen | | | Unter 25 Jahren | | | Alle Altersgruppen | | | Unter 30 Jahren | | |
| | 2005 | 2010 | 2015 | 2005 | 2010 | 2015 | 2005 | 2010 | 2015 | 2005 | 2010 | 2015 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | 16 | 14 | m | 7 | 6 |
| Österreich | m | 87 | 90 | m | 84 | 84 | m | 7 | 9 | m | 4 | 4 |
| Belgien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kanada | 80 | 85 | 88 | 75 | 81 | 83 | m | m | m | m | m | m |
| Chile | m | m | 90 | 79 | 79 | 86 | m | m | a | a | a | a |
| Tschechien | 116 | 110 | 76 | m | m | 75 | x(1) | x(2) | 35 | m | m | m |
| Dänemark | 83 | 85 | 92 | 74 | 76 | 80 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Estland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Finnland | 94 | 95 | 99 | 85 | 85 | 87 | 6 | 7 | 7 | 1 | 1 | 1 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Deutschland | 78 | 83 | 87 | m | m | 82 | 23 | 25 | 25 | m | m | 23 |
| Griechenland | 95 | 88 | m | 95 | 88 | m | 9 | 6 | m | 9 | 6 | m |
| Ungarn | 84 | 86 | 86 | 80 | 82 | 82 | 20 | 18 | 19 | 18 | 16 | 17 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 92 | 86 | m | 90 | 85 | m | 14 | 10 | m | 14 | 7 | m |
| Israel | 89 | 91 | 92 | 89 | 91 | 92 | m | m | m | m | m | m |
| Italien | 85 | 85 | 92 | 67 | 67 | 78 | 6 | 4 | 1 | 4 | 2 | m |
| Japan | m | 95 | 98 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | 94 | 92 | 93 | m | m | 92 | a | a | a | a | a | a |
| Lettland | m | 89 | 86 | m | 88 | 84 | m | 3 | 8 | m | 2 | 7 |
| Luxemburg | 74 | 70 | 75 | 72 | 68 | 73 | m | 2 | 2 | m | 1 | 1 |
| Mexiko | 40 | 45 | 56 | 39 | 44 | 55 | a | a | a | a | a | a |
| Niederlande | m | m | 93 | m | m | 87 | m | m | a | m | m | a |
| Neuseeland | 95 | 91 | 95 | 86 | 80 | 87 | 26 | 29 | 26 | 12 | 18 | 16 |
| Norwegen | 90 | 87 | 87 | 74 | 75 | 77 | 5 | 10 | 5 | 3 | 7 | 3 |
| Polen | m | 83 | 88 | m | 82 | 84 | 14 | 12 | 15 | 12 | 10 | 11 |
| Portugal | 54 | 105 | 89 | 51 | 67 | 83 | 0 | 3 | 7 | 0 | 2 | 6 |
| Slowakei | 86 | 86 | 80 | 84 | 84 | 78 | 12 | 10 | 7 | 11 | 8 | 5 |
| Slowenien | 85 | 94 | 92 | 72 | 83 | 85 | a | a | a | a | a | a |
| Spanien | m | m | 75 | m | m | 68 | a | a | 2 | a | a | 1 |
| Schweden | 76 | 75 | 70 | 76 | 75 | 70 | 1 | 3 | 4 | 0 | 2 | 2 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | 48 | 54 | 73 | 48 | 54 | 68 | a | a | a | a | a | a |
| Vereinigtes Königreich | 87 | 88 | m | m | m | m | a | a | a | a | a | a |
| Vereinigte Staaten | 74 | 77 | 83 | 74 | 77 | 83 | 17 | 22 | 22 | m | m | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **82** | **85** | **86** | **m** | **77** | **80** | **m** | **10** | **12** | **m** | **m** | **m** |
| **Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre** | **77** | **80** | **80** | **68** | **70** | **75** | **10** | **11** | **11** | **6** | **7** | **7** |
| **EU22-Durchschnitt** | **85** | **88** | **86** | **m** | **80** | **80** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[1] | m | m | 61 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | 65 | m | m | 59 | m | m | 9 | m | m | 6 |
| China | m | m | 88 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | 72 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | 33 | m | m | 31 | a | a | a | a | a | a |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | 71 | m | m | 71 | a | a | a | a | a | a |
| Litauen | 82 | 94 | 92 | 78 | 89 | 89 | 8 | 9 | 18 | 8 | 7 | 14 |
| Russische Föderation | 89 | 97 | 98 | m | m | m | 7 | 12 | 4 | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **81** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

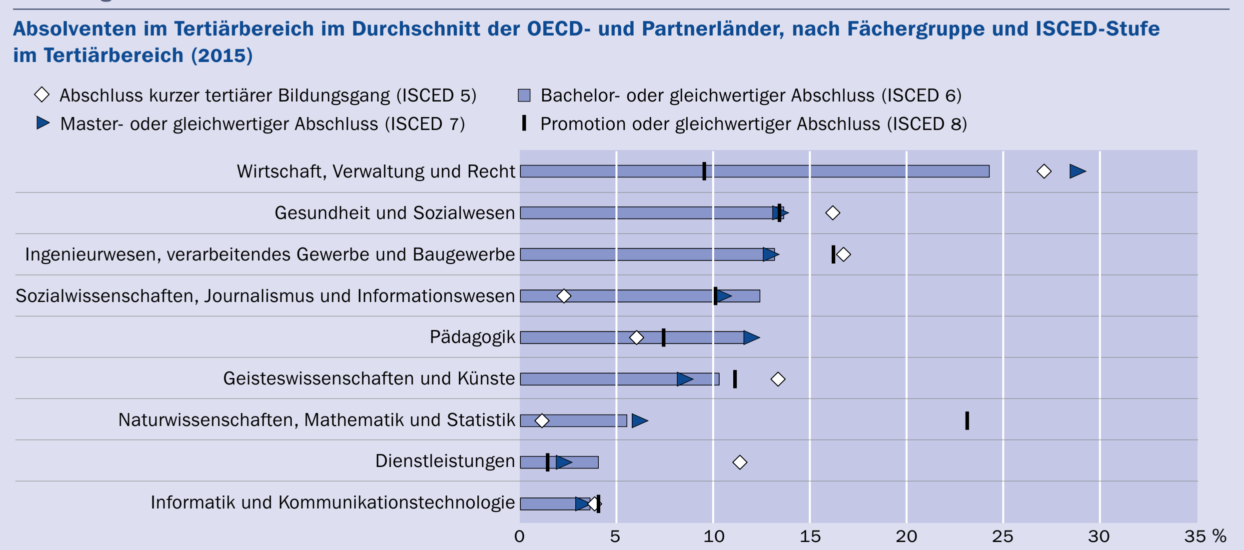
*1. Referenzjahr 2014 anstelle 2015.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559256*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Indikator A3
# Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?

- Die Neigung, einen Abschluss in den Fachbereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) zu erwerben, steigt mit dem Bildungsstand: Während 22 Prozent der Absolventen in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang einen Abschluss in diesen Fächergruppen erwerben, ist der Anteil bei den Absolventen von Promotionsbildungsgängen mit 43 Prozent nahezu doppelt so hoch.
- In den OECD-Ländern ist der Bachelorabschluss der am häufigsten erworbene Abschluss im Tertiärbereich. 2015 hat im Durchschnitt der OECD-Länder die Mehrzahl der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben (72 Prozent), 11 Prozent erwarben einen Masterabschluss und 17 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang.
- Ausgehend von den gegenwärtigen Abschlussquoten werden im Durchschnitt 49 Prozent der heutigen Jugendlichen in den OECD-Ländern wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens zumindest einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben.

**Abbildung A3.1**

**Absolventen im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer, nach Fächergruppe und ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)**




*Anmerkung: Die Daten zur Fächergruppe „Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin" sind in der Abbildung nicht enthalten, sie stehen jedoch in der OECD-Bildungsdatenbank zur Verfügung.*
*Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge ihres Anteils an den Absolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557071*

## Kontext

Abschlussquoten im Tertiärbereich veranschaulichen, in welchem Ausmaß ein Land in der Lage ist, die Beschäftigten der Zukunft mit Spezialkenntnissen und Kompetenzen entsprechend dem neuesten Stand von Wissenschaft und Technik auszustatten. In den OECD-Ländern gibt es auch weiterhin große Anreize, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, u. a. höhere Einkommen und bessere Beschäftigungsaussichten (weiterführende Informationen hierzu s. Indikatoren A5, A6 und A7). Struktur und Umfang des Tertiärbereichs unterscheiden sich in den einzelnen Ländern, und die Abschlussquoten werden anscheinend davon beeinflusst, wie leicht der Zugang zu den Bildungsgängen ist, wie viel Flexibilität bei ihnen gewährt wird, wie viele Ausbildungsplätze auf den einzelnen

ISCED-Stufen des Tertiärbereichs in welchen Fächergruppen zur Verfügung stehen und welche Nachfrage nach höherwertigen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt besteht.

In den letzten Jahrzehnten wurde der Zugang zum Tertiärbereich deutlich erweitert, es entstanden neue Arten von Bildungseinrichtungen, die eine größere Auswahl und neue Formen der Vermittlung bieten (OECD, 2014a). Gleichzeitig ändern sich zunehmend die geschlechtsspezifische Verteilung auf die Bildungsgänge und die von den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich gewählten Bildungsverläufe. Außerdem streben immer mehr Bildungsteilnehmer einen Abschluss im Tertiärbereich außerhalb ihres Herkunftslandes an.

Die politischen Entscheidungsträger suchen nach Wegen, den Übergang vom Tertiärbereich in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (OECD, 2015). Einsichten in die Hintergründe der aktuellen Abschlussquoten könnten dazu beitragen, den Bildungsverlauf der Teilnehmer im Tertiärbereich besser zu verstehen und zu antizipieren, wer in Zukunft dem Arbeitsmarkt mit einem Abschluss im Tertiärbereich zur Verfügung stehen wird.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Internationale Bildungsteilnehmer (s. Abschnitt Definitionen) belegen eher einen Master- oder Promotionsbildungsgang als einen Bachelorbildungsgang. In den OECD-Ländern waren 2015 etwa 26 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Erstabschluss in einem Promotionsbildungsgang erwarben, internationale Bildungsteilnehmer, ebenso wie 19 Prozent der Erstabsolventen eines Master- oder gleichwertigen Bildungsgangs und 7 Prozent der Erstabsolventen eines Bachelorbildungsgangs (s. OECD-Bildungsdatenbank).
- Die Zahl der Frauen im Tertiärbereich ist in den letzten Jahren gestiegen, und ihr Anteil bei den Erstabsolventen ist weiterhin höher als ihr Anteil bei den Anfängern im Tertiärbereich, die zum ersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen. Dies entspricht früheren Ergebnissen, die darauf hindeuten, dass bei Frauen die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie einen Abschluss erwerben werden, als bei Männern (OECD, 2016).
- Das durchschnittliche Alter bei Erwerb des Abschlusses ist eine Kombination aus dem durchschnittlichen Alter zu Beginn des Bildungsgangs und der für den Abschluss von tertiären Bildungsgängen benötigten Zeit. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten beträgt das durchschnittliche Alter von Erstabsolventen eines Bildungsgangs im Tertiärbereich 26 Jahre.

## Hinweis

Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Gesamtzahl der Absolventen im Jahr 2015 sowie der Altersverteilung der Absolventen. Daher basieren die Abschlussquoten auf den aktuellen Abschlussquoten, was bedeutet, dass sie von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst werden, etwa der Einführung neuer Bildungsgänge im Tertiärbereich oder Änderungen der Dauer von Bildungsgängen, wie sie sich in vielen Ländern in der Europäischen Union (EU) durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses ergeben haben.

## Analyse und Interpretationen

### Charakteristika von Absolventen und Erstabsolventen des Tertiärbereichs

In den letzten 20 Jahren hat sich in den OECD-Ländern die Ausbildung im Tertiärbereich erheblich verändert: Die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer ist internationaler geworden, mehr Frauen als Männer erwerben einen Abschluss in diesem Bildungsbereich, und die Zahl der Fächergruppen hat zugenommen. Diese Änderungen können Befürchtungen hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Wirtschaft und am Arbeitsmarkt widerspiegeln, ebenso jedoch die Interessen und Prioritäten einer wachsenden Zahl von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich.

**Charakteristika von Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppen**

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die einzelnen Fächergruppen ist abhängig von deren relativer Beliebtheit bei den Bildungsteilnehmern, der Zahl der angebotenen Stellen in den betreffenden Fächergruppen an den Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen sowie der Struktur der für diese Bildungsgänge möglichen Abschlüsse im jeweiligen Land.

Derzeit erwirbt in den meisten OECD-Ländern der größte Teil der Absolventen des Tertiärbereichs (alle Bildungsstufen zusammen) einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht (Abb. A3.1). Es gibt jedoch einige Ausnahmen: Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erwerben, ist in Korea und Portugal am höchsten; Belgien, Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden weisen den höchsten Anteil an Absolventen mit einem Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen auf; und der größte Teil der Absolventen des Tertiärbereichs in Indien erwirbt einen Abschluss in Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Einige dieser Unterschiede können erklärt werden durch die jeweilige länderspezifische Struktur der Bildungssysteme und die Art der Bildungseinrichtung, die Abschlüsse in den jeweiligen Fächergruppen anbietet. So werden beispielsweise Abschlüsse in Fachrichtungen wie der Pflege (die zur Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen gehört) wahrscheinlich eher in denjenigen Ländern im Tertiärbereich angeboten, die die meisten berufsbildenden Bildungsgänge im postsekundaren Bereich in den Tertiärbereich eingegliedert haben.

In den meisten Ländern sind die Fachbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (auch als MINT bezeichnet) weniger beliebt. In fast der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist der kombinierte Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in den Fächergruppen Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie immer noch niedriger als der Anteil der Absolventen der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht. 2015 haben im Durchschnitt der OECD-Länder 24 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs einen Abschluss in diesen Fächergruppen erworben, wobei der Anteil von 14 Prozent in Luxemburg bis zu 37 Prozent in Deutschland variiert.

Aber hinter dem geringen Anteil von Absolventen der Fachrichtungen Naturwissenschaften und Ingenieurwesen verbergen sich ganz unterschiedlich große Anteile von Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüssen. Die Abschlussquoten in diesen Fächergruppen steigen mit der ISCED-Stufe im Tertiärbereich: Rund 22 Prozent der Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor- und Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen

haben 2015 im Durchschnitt der OECD-Länder einen Abschluss in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe bzw. Informatik und Kommunikationstechnologie erworben, bei den Absolventen der Promotionsbildungsgänge lag der Anteil dieser Fächergruppen bei 44 Prozent (Abb. A3.1). In Chile, Estland, Frankreich, Israel, Kanada, Luxemburg, Schweden und Spanien haben 2015 mindestens 50 Prozent der Bildungsteilnehmer von Promotionsbildungsgängen einen Abschluss in den Fächergruppen Naturwissenschaften, Mathematik, Statistik, Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie erworben.

Die Beliebtheit der Natur- und Ingenieurwissenschaften bei Promotionsbildungsgängen kann auf eine Politik zurückzuführen sein, die die akademische Forschung in diesen Fächergruppen fördert. Jüngste Arbeiten der OECD haben aufgezeigt, dass – auch wenn Innovationen auf breit gefächerten Kompetenzen beruhen – Exzellenz in der wissenschaftlichen Forschung die Grundlage von naturwissenschaftsbasierten Innovationen ist und Forschungskompetenz essenziell für die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft, der Wirtschaft und Gesellschaft. Daher ist die Entwicklung wissenschaftlicher Forschungskompetenzen durch Promotionsbildungsgänge zu einem wichtigen Ziel der Bildungspolitik vieler Länder geworden (OECD, 2014b).

Viele Länder arbeiten insbesondere zur Förderung des MINT-Bereichs mit zahlreichen Strategien auf nationaler Ebene an einer stärkeren Ausgewogenheit bei der Verteilung von Absolventen über die Fächergruppen. Die MINT-Kompetenzen werden nicht nur als entscheidend für die Entwicklung von Innovationen für künftige Generationen angesehen, der Arbeitsmarkt weist ebenfalls deutlich auf die Bedeutung naturwissenschaftsbezogener Kompetenzen hin, die über naturwissenschaftliche Tätigkeiten hinausgehen. Viele Länder haben daher nationale Strategiepläne entwickelt, um das Interesse an den naturwissenschaftlichen Fächergruppen neu zu wecken und Kapazitäten bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen aufzubauen. So hat die Europäische Union beispielsweise kürzlich das Programm „Wissenschaft mit der und für die Gesellschaft“ gestartet, um bis 2020 eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aufzubauen, neue Talente für die Wissenschaft zu rekrutieren und wissenschaftliche Exzellenz mit sozialem Bewusstsein und Verantwortungsgefühl zu verbinden. Das Programm zielt darauf ab, die Naturwissenschaften insbesondere für junge Menschen attraktiver zu machen und in ganz Europa weitere Forschungs- und Innovationsaktivitäten auf den Weg zu bringen.

**Charakteristika von Erstabsolventen nach Bildungsstand**

Erstabsolventen des Tertiärbereichs werden als Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich definiert, die zum ersten Mal einen Abschluss im Tertiärbereich in einem bestimmten Land erwerben.

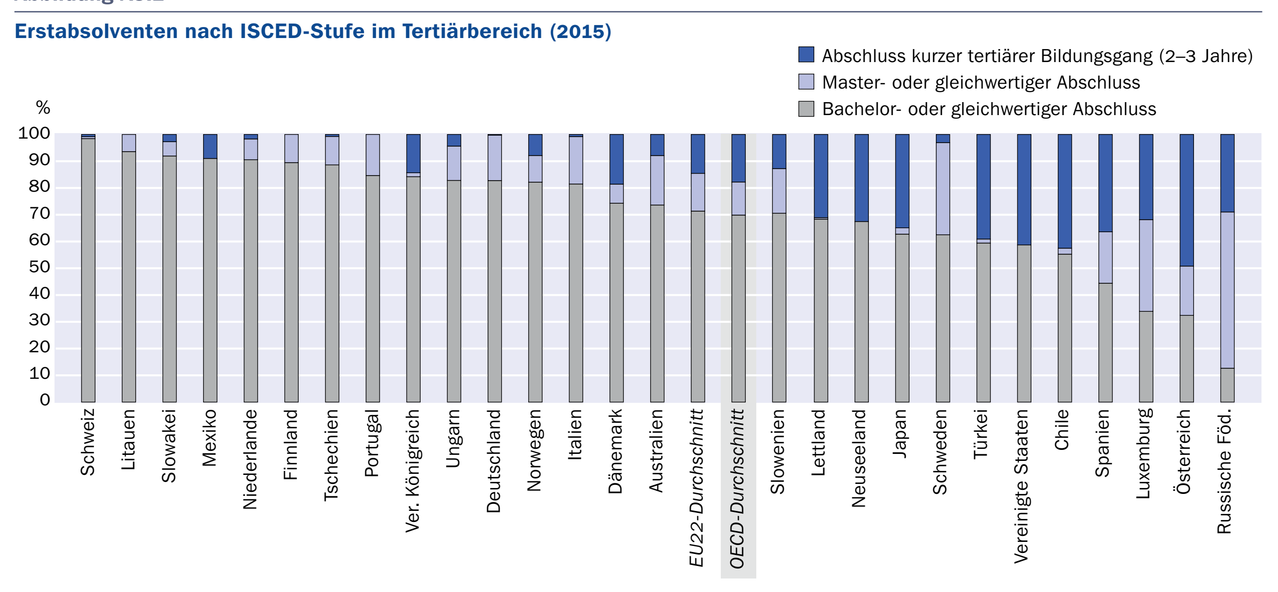
2015 hat die Mehrzahl der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 72 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss als Erstabschluss erworben, 11 Prozent einen Masterabschluss und 17 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Abb. A3.2).

Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Österreich hat der größte Teil der Erstabsolventen (49 Prozent) einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erworben, in Luxemburg hingegen ist der Anteil der Erstabsolven-



Abbildung A3.2

**Erstabsolventen nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)**




*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erstabsolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle A3.2. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557090*

ten auf den drei Bildungsstufen im Tertiärbereich ähnlich hoch: Diese Unterschiede können durch die Struktur des Tertiärbereichs bedingt sein oder dadurch, dass bestimmte Bildungsgänge – wie kurze tertiäre Bildungsgänge – in einigen Ländern stärker gefördert werden, oder durch die Attraktivität der Bildungsgänge für internationale Bildungsteilnehmer, insbesondere bei Masterbildungsgängen (Abb. A3.2).

**Charakteristika von Erstabsolventen, nach Geschlecht**

Angesichts der Auswirkungen von (Aus-)Bildung auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Mobilität und die Lebensqualität unterstreichen politische Entscheidungsträger und Erziehungswissenschaftler die Bedeutung einer Verringerung der Unterschiede in den Bildungsmöglichkeiten und -ergebnissen von Männern und Frauen.

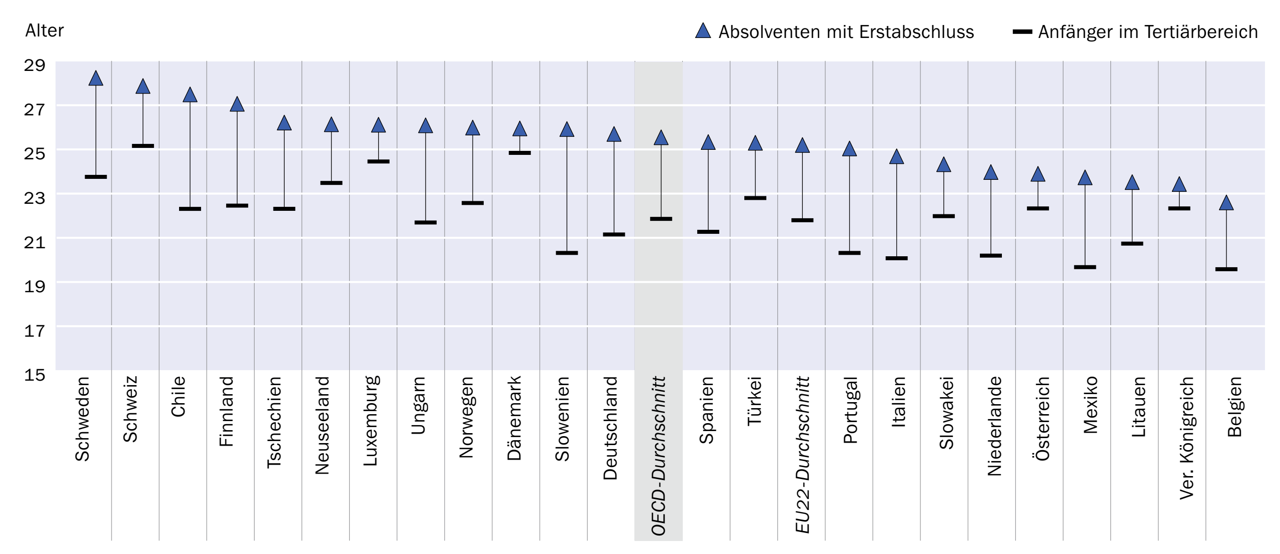
2015 haben mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich erworben: Im Durchschnitt sind 57 Prozent der Erstabsolventen im Tertiärbereich in den OECD-Ländern Frauen, diese Zahl variiert von 49 Prozent in der Schweiz und der Türkei bis zu 64 Prozent in Lettland (Tab. A3.2). Obwohl die Bildungsteilnahme von Frauen im Tertiärbereich in den letzten Jahren zugenommen hat, war der Anteil der Frauen unter den Erstabsolventen in allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten höher als der Anteil der Frauen unter denjenigen, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegt haben (s. Indikator C3). Dies bestätigt frühere Ergebnisse, nach denen bei Frauen die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie einen Bildungsgang im Tertiärbereich abschließen werden, als bei Männern (OECD, 2016).

Auch wenn im Jahr 2015 die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich von Frauen erworben wurden, erzielen Männer immer noch die besseren Arbeitsmarktergebnisse. Die Einkommen von Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind im Durchschnitt höher als die von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, und Männer mit diesem Abschluss haben tendenziell höhere Beschäftigungsquoten als Frauen mit demselben Bildungsstand (s. Indikatoren A5 und A6).

**Charakteristika von Erstabsolventen, nach Alter**
Seit einigen Jahren herrscht in vielen OECD-Ländern Besorgnis über die Zeitdauer, die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für den Abschluss ihrer Bildungsgänge benötigen. Um zu erreichen, dass mehr Arbeitskräfte in einem jüngeren Alter in den Arbeitsmarkt eintreten, haben sie Maßnahmen entwickelt, um Bildungsteilnehmer darin zu unterstützen, schneller ihren Abschluss zu erwerben. So waren beispielsweise die auf die Bologna-Erklärung (mit der eine neue Abschlussstruktur in den europäischen Ländern eingeführt wurde) im Jahr 1999 folgenden Reformen ausdrücklich durch das Ziel einer Verkürzung der Ausbildungsdauer motiviert.

2015 haben in den OECD-Ländern 84 Prozent der Erstabsolventen ihren Abschluss vor dem 30. Geburtstag erworben; das durchschnittliche Alter beim Abschluss betrug 26 Jahre. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind groß, die Bandbreite reicht von 23 Jahren in Belgien und dem Vereinigten Königreich bis zu 28 Jahren in Chile, Schweden und der Schweiz (Tab. A3.2). Das durchschnittliche Alter, in dem die meisten Bildungsteilnehmer ihren Abschluss erwerben, spiegelt eine Kombination aus dem durchschnittlichen Alter bei Aufnahme des Bildungsgangs und seiner Dauer wider. Der Zugang zum Tertiärbereich kann durch die Struktur der Bildungssysteme im Sekundarbereich, Zugangsmodelle und Zulassungsverfahren zum Tertiärbereich, Wehrpflicht oder unterschiedliche Wege für den Übergang von der Ausbildung in den Beruf verzögert werden. Die Dauer des Bildungsgangs andererseits hängt ab von der Struktur des Bildungsgangs und der Intensität der Teilnahme (Vollzeit oder Teilzeit). Chile weist beispielsweise mit 28 Jahren das höchste durchschnittliche Alter bei den Absolventen aller OECD-Länder auf, während die Bildungsteilnehmer bei Beginn der Ausbildung im Tertiärbereich im Durchschnitt 22 Jahre alt sind. Der Altersunterschied zwischen Absolventen und Anfängern zeigt die Dauer des Bildungsgangs und den starken Fokus auf lange erste Abschlüsse im Bildungs-

**Abbildung A3.3**
**Durchschnittliches Alter von Erstabsolventen im Vergleich zu Anfängern im Tertiärbereich (2015)**




*Anmerkung:* Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmer bezieht sich in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, normalerweise auf den 1. Januar, und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenders beginnt, auf den 1. Juli. Damit wird das durchschnittliche Alter von Anfängern etwas zu hoch angesetzt und das durchschnittliche Alter der Absolventen etwas zu niedrig (z.B. werden die Bildungsteilnehmer im Allgemeinen zwischen 6 und 9 Monaten älter als das angegebene Alter sein, wenn sie am Ende des Ausbildungsjahrs ihren Abschluss machen). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Alters von Erstabsolventen im Tertiärbereich.
*Quelle:* OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabellen A3.3 und C3.2. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).
*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933557109

system (s. Indikator C3, Kasten C3.1), insbesondere in den Naturwissenschaften und im Ingenieurwesen. Im Gegensatz dazu erwerben auch in Schweden und der Schweiz die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ihren Abschluss später, jedoch ist ihr Eintrittsalter zwei bis drei Jahre höher als der OECD-Durchschnitt. Das höhere Alter sowohl bei Abschluss als auch bei Beginn der Ausbildung in diesen Ländern spiegelt die unterschiedlichen Wege der Bildungsteilnehmer vor Eintritt in den Tertiärbereich wider, die Flexibilität des Bildungssystems beim Übergang zwischen Bildungsgängen oder zwischen Arbeit und Ausbildung im Tertiärbereich sowie das lebenslange Lernen von Erwachsenen. Die in diesen Ländern festzustellende höhere Bildungsteilnahme an Teilzeitbildungsgängen verschiebt tendenziell das durchschnittliche Alter der Absolventen ebenfalls nach hinten (OECD-Bildungsdatenbank).

Der Unterschied zwischen Anfänger- und Abschlussquoten kann in einigen Ländern sehr klein sein und zum Teil durch hohe Abschlusszahlen in kurzen tertiären Bildungsgängen beeinflusst sein, die im Allgemeinen 2 Jahre dauern, während die Ausbildungsdauer bis zum Bachelorabschluss 3 oder 4 Jahre beträgt. Außerdem zielen in einigen Ländern die kurzen tertiären Bildungsgänge speziell auf ältere Bildungsteilnehmer ab, die vielleicht etwas länger bis zu ihrem Abschluss benötigen, wodurch das Eintrittsalter auf dieser ISCED-Stufe gegenüber dem Abschlussalter steigt.

## Erstabschlussquoten im Tertiärbereich

Basierend auf den aktuellen Abschlussquoten von 2015 und unter Berücksichtigung der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich kann davon ausgegangen werden, dass 49 Prozent der jungen Menschen von heute im Durchschnitt der OECD-Länder mindestens einmal im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben werden. Dieser Anteil liegt zwischen 24 Prozent in Luxemburg und mindestens 70 Prozent in Australien, Japan und Neuseeland (Tab. A3.3). In Luxemburg setzen rund 80 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland fort.

### Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich

Es wird erwartet, dass die Zahl junger Menschen, die im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, höher ist als die Zahl der Absolventen jeder anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. Auf der Grundlage der Abschlussquoten von 2015 wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 38 Prozent der jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, 17 Prozent einen Masterabschluss, 11 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang und rund 2 Prozent eine Promotion abschließen werden (Tab. A3.3).

Obwohl in den OECD-Ländern der Bachelorabschluss der am häufigsten erworbene Abschluss im Tertiärbereich ist, fördern die einzelnen Länder auch die Teilnahme an Bildungsgängen auf den anderen Bildungsstufen des Tertiärbereichs. In dem Bemühen, die Beschäftigungschancen und den Übergang in den Arbeitsmarkt zu verbessern, fördern einige Länder die Teilnahme an kurzen tertiären Bildungsgängen. Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand in Chile, China, Japan, Neuseeland, Österreich und der Russischen Föderation im Laufe des Lebens einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erwerben wird, beträgt mindestens 25 Prozent. Zu den anderen Möglichkeiten, die Beschäftigungschancen und den Übergang in den Arbeitsmarkt zu verbessern, gehört die Förderung technischer oder berufsorientierter Bildungsgänge mit dem Ziel Bachelor- und Masterabschluss.

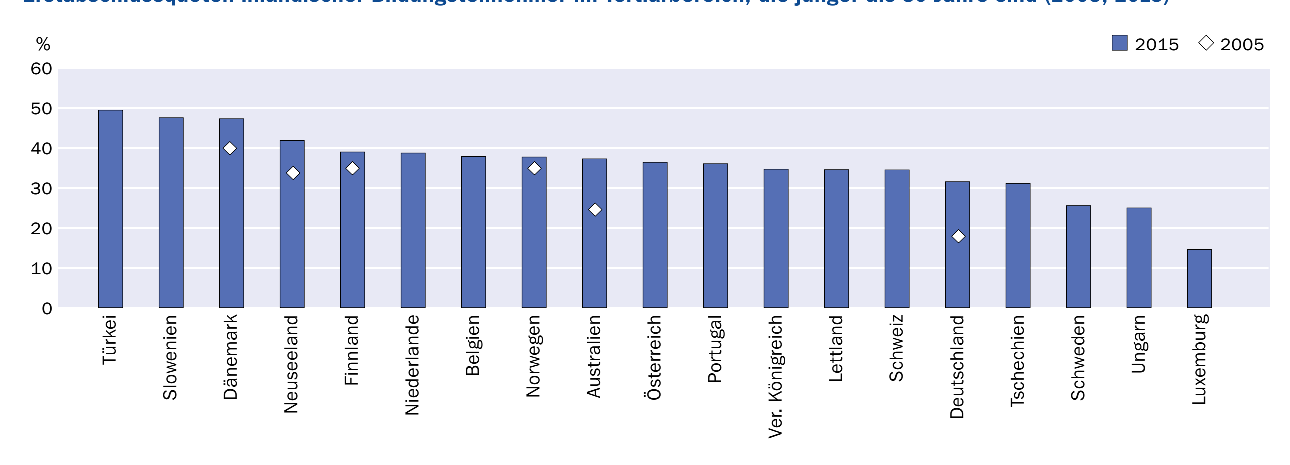
**Erstabschlussquoten, ohne internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich**
Internationale Bildungsteilnehmer (s. Abschnitt Definitionen) können sich erheblich auf die Abschlussquoten auswirken, da sie die Abschätzung der Zahl der Absolventen im Verhältnis zur inländischen Bevölkerung künstlich anheben. In Ländern mit einem großen Anteil internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich wie Australien und Neuseeland können sich signifikante Unterschiede ergeben. Werden internationale Bildungsteilnehmer bei den Berechnungen nicht berücksichtigt, sinken die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich in Australien um 31 Prozentpunkte und in Neuseeland um 20 Prozentpunkte (Tab. A3.3). Internationale Bildungsteilnehmer belegen eher einen Master- oder Promotionsbildungsgang als einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang. In den OECD-Ländern waren 2015 etwa 26 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Erstabschluss in einem Promotionsbildungsgang erwarben, internationale Bildungsteilnehmer, im Vergleich zu 19 Prozent der Erstabsolventen eines Master- oder gleichwertigen Bildungsgangs und 7 Prozent der Erstabsolventen eines Bachelorbildungsgangs (OECD-Bildungsdatenbank).

**Erstabschlussquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind**
Die Abschlussquoten von Absolventen mit einem Erstabschluss im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind, sind ein Indikator für den Prozentsatz junger Menschen, die bei ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen werden. Im Durchschnitt der 19 Länder mit verfügbaren Daten wird erwartet, dass ohne die Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 36 Prozent der jungen Menschen vor dem 30. Lebensjahr einen Erstabschluss im Tertiärbereich erwerben werden. Dieser Prozentsatz variiert bei den Ländern mit vergleichbaren Daten von 25 Prozent in Ungarn bis zu 50 Prozent in der Türkei (Abb. A3.4).

Darüber hinaus ist die Altersspanne der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in einigen Bildungssystemen größer als in anderen. In Neuseeland, Schweden, der Schweiz und der Türkei sinken die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich um mindestens 10 Prozentpunk-

**Abbildung A3.4**

**Erstabschlussquoten inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind (2005, 2015)**




*Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Erstabsolventendaten bedeuten, dass die Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Bildungsteilnehmern wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den Erstabschlussquoten im Tertiärbereich ohne internationale Bildungsteilnehmer ist dies berücksichtigt.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten von Erstabsolventen im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind, im Jahr 2015.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle A3.3. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557128*

te, wenn ohne Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nur junge Menschen berücksichtigt werden, die jünger als 30 Jahre sind. Dies lässt auf eine höhere Flexibilität dieser Bildungssysteme beim Zugang zu und der Dauer von Bildungsgängen schließen, insbesondere für Bildungsteilnehmer außerhalb des typischen Alters für den Besuch des Tertiärbereichs, und kann auch die unterschiedlichen Regelungen und Einstellungen zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen widerspiegeln. Tatsächlich ist, mit Ausnahme der Türkei, das durchschnittliche Alter von Erstabsolventen in diesen Ländern typischerweise höher als im OECD-Durchschnitt, was vor allem durch das höhere Alter beim Beginn des Tertiärbesuchs verursacht wird.

Die Erstabschlussquoten für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich unter 30 Jahren sind zwischen 2005 und 2015 in allen Ländern mit verfügbaren Daten für diese Zeitspanne gestiegen. Die größten Steigerungen erfolgten in Australien und Deutschland, wo die Abschlussquoten in diesen 10 Jahren um 12 und 14 Prozentpunkte gestiegen sind. In Dänemark und Deutschland ist in diesem Zeitraum die Steigerung bei den Erstabschlussquoten hinter der Zunahme der Anfängerquoten im Tertiärbereich zurückgeblieben, was in beiden Ländern auf eine stärkere Ausweitung des Zugangs zu Bildungsgängen im Tertiärbereich in den letzten Jahren hinweist.

## Definitionen

*Erstabsolvent (Absolvent mit Erstabschluss)* ist ein Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, der innerhalb des Referenzzeitraums auf einer bestimmten ISCED-Stufe zum ersten Mal einen Abschluss erworben hat. Wenn also ein Bildungsteilnehmer im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erwirbt, so wird er oder sie zwar jeweils im betreffenden Jahr als Absolvent gezählt, als Erstabsolvent jedoch nur einmal.

*Erstabsolventen des Tertiärbereichs* sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die zum ersten Mal einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, unabhängig von dem von ihnen belegten Bildungsgang. Diese Definition liegt Tabelle A3.2 und A3.3 (Spalten 13 bis 15) zugrunde.

*Erstabsolventen eines bestimmten Bildungsgangs* oder einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs sind Bildungsteilnehmer, die einen Erstabschluss in einem bestimmten Bildungsgang erwerben, möglicherweise jedoch bereits über einen Abschluss in einem anderen Bildungsgang verfügen. Ein Erstabsolvent auf Masterniveau beispielsweise hat zum ersten Mal einen Masterabschluss erworben, kann aber zuvor bereits einen Bachelorabschluss erworben haben. Diese Definition liegt Tabelle A3.2 (Spalten 5 bis 7) und A3.3 zugrunde.

*Internationale Bildungsteilnehmer* sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. In den meisten Ländern gelten internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Absolventen mit einem Erstabschluss, unabhängig von ihren früher in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen. Waren Länder nicht in der Lage, die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzugeben, wurden in den hier beschriebenen Berechnungen ausländische Bildungsteilnehmer als Näherungswert verwendet. *Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich* sind Bildungsteilnehmer, die nicht die Staatsbürgerschaft des Landes haben, in dem sie den Tertiärbereich besuchen (weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

*Nettoabschlussquoten* zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben wird (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten).

## Angewandte Methodik

Außer es ist etwas anderes angegeben, wurden die Abschlussquoten als Nettoabschlussquoten (d. h. als Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge) berechnet. Bei den Nettoabschlussquoten im Tertiärbereich handelt es sich um die erwartete Wahrscheinlichkeit, dass im Laufe des Lebens ein Abschluss im Tertiärbereich erworben wird, wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten. In der Berechnung wird die aktuelle Kohorte von Absolventen nach Alter (Querschnittsdaten) verwendet.

Sind keine nach Alter aufgegliederten Daten verfügbar, werden Bruttoabschlussquoten verwendet. Zur Berechnung der Bruttoabschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Das typische Abschlussalter auf einer bestimmten Bildungsstufe wird in *Bildung auf einen Blick* als die Altersspanne definiert, die mindestens für die Hälfte der Absolventen mit diesem Abschluss zutrifft. Die Zahl der Absolventen, deren Alter unbekannt ist, wurde durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter geteilt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter festzulegen, da die Altersspanne der Absolventen sehr groß ist.

Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmer wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Daher kann das durchschnittliche Alter von Anfängern um bis zu 6 Monate zu hoch angesetzt sein, während das von Erstabsolventen um 6 Monate zu niedrig angesetzt sein kann.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) und Anhang 3 für länderspezifische Anmerkungen (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zu Anfängern beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen für alle OECD- und Partnerländer auf der alljährlich von der UNESCO, OECD und Eurostat durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en.

OECD (2014a), *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en.

OECD (2014b), *The State of Higher Education 2014,* OECD Higher Education Programme (IMHE), OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/edu/imhe/stateofhighereducation2014.htm.

## Tabellen Indikator A3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559351

- Tabelle A3.1: Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2015) (Angaben in %)
- Tabelle A3.2: Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2015)
- Tabelle A3.3: Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.
Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

A 3

Tabelle A3.1

## Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2015) (Angaben in %)

| | Pädagogik | Geisteswissenschaften und Künste | Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik | Informatik und Kommunikationstechnologie | Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe | Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin | Gesundheit und Sozialwesen | Dienstleistungen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | 9 | 11 | 7 | 34 | 6 | 4 | 8 | 1 | 19 | 1 |
| Österreich | 13 | 9 | 10 | 22 | 6 | 4 | 20 | 2 | 7 | 9 |
| Belgien | 9 | 11 | 11 | 21 | 4 | 1 | 12 | 2 | 27 | 1 |
| Kanada | 6 | 11 | 16 | 26 | 7 | 3 | 12 | 2 | 15 | 3 |
| Chile | 15 | 4 | 4 | 23 | 1 | 3 | 16 | 2 | 21 | 11 |
| Tschechien | 11 | 8 | 11 | 23 | 5 | 4 | 16 | 3 | 11 | 7 |
| Dänemark | 9 | 13 | 10 | 20 | 5 | 4 | 11 | 2 | 22 | 4 |
| Estland | 8 | 12 | 9 | 25 | 7 | 5 | 14 | 2 | 12 | 6 |
| Finnland | 7 | 13 | 7 | 18 | 5 | 7 | 17 | 2 | 19 | 5 |
| Frankreich | 3 | 9 | 8 | 34 | 7 | 3 | 15 | 2 | 16 | 3 |
| Deutschland | 10 | 12 | 7 | 23 | 10 | 5 | 22 | 2 | 7 | 3 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 16 | 10 | 10 | 25 | 4 | 2 | 16 | 3 | 8 | 5 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 8 | 13 | 7 | 24 | 8 | 6 | 10 | 2 | 17 | 5 |
| Israel | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Italien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Japan[1] | 9[d] | 15[d] | 8[d] | 20[d] | 3[d] | x | 18[d] | 3[d] | 15[d] | 8[d] |
| Korea | 7 | 17 | 5 | 16 | 5 | 2 | 22 | 1 | 14 | 9 |
| Lettland | 7 | 8 | 9 | 32 | 4 | 4 | 13 | 2 | 14 | 8 |
| Luxemburg | 16 | 9 | 7 | 39 | 4 | 5 | 5 | 0 | 15 | 0 |
| Mexiko | 12 | 4 | 9 | 34 | 3 | 2 | 23 | 2 | 10 | 1 |
| Niederlande[2] | 11 | 9 | 15 | 28 | 5 | 2 | 8 | 1 | 16 | 5 |
| Neuseeland | 10 | 12 | 9 | 25 | 6 | 7 | 8 | 2 | 15 | 5 |
| Norwegen | 16 | 9 | 11 | 16 | 5 | 3 | 13 | 1 | 20 | 5 |
| Polen | 14 | 7 | 11 | 24 | 4 | 3 | 15 | 2 | 13 | 8 |
| Portugal | 7 | 9 | 11 | 19 | 6 | 1 | 21 | 2 | 19 | 6 |
| Slowakei | 13 | 7 | 11 | 21 | 6 | 3 | 13 | 2 | 18 | 6 |
| Slowenien | 10 | 9 | 12 | 22 | 6 | 3 | 16 | 3 | 10 | 7 |
| Spanien | 16 | 9 | 7 | 19 | 5 | 4 | 16 | 1 | 15 | 7 |
| Schweden | 12 | 6 | 13 | 18 | 4 | 4 | 18 | 1 | 22 | 2 |
| Schweiz | 10 | 8 | 7 | 28 | 7 | 2 | 15 | 1 | 15 | 6 |
| Türkei | 10 | 11 | 8 | 38 | 4 | 2 | 13 | 2 | 8 | 4 |
| Ver. Königreich | 10 | 15 | 12 | 22 | 13 | 4 | 9 | 1 | 13 | 0 |
| Vereinigte Staaten | 7 | 20 | 12 | 20 | 7 | 4 | 7 | 1 | 17 | 7 |
| **OECD-Durchschnitt** | **10** | **10** | **10** | **24** | **6** | **4** | **14** | **2** | **15** | **5** |
| **EU22-Durchschnitt** | **10** | **10** | **10** | **24** | **6** | **4** | **14** | **2** | **15** | **5** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien[3] | 16 | 10 | 36[d] | x(3) | 8[d] | x(5) | 6 | 2 | 18 | 3 |
| Brasilien | 20 | 3 | 4 | 37 | 3 | 3 | 10 | 2 | 14 | 4 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 9 | 4 | 7 | 45 | 1 | 5 | 16 | 2 | 7 | 4 |
| Costa Rica | 22 | 3 | 5 | 39 | 2 | 4 | 7 | 1 | 16 | 1 |
| Indien | 9 | 6 | 33 | 17 | 13 | 7 | 11 | 1 | 3 | 0 |
| Indonesien | 28 | 3 | 12 | 16 | 3 | 9 | 8 | 3 | 18 | 0 |
| Litauen | 7 | 8 | 12 | 32 | 4 | 2 | 17 | 2 | 14 | 2 |
| Russische Föd. | 8 | 4 | 7 | 38 | 2 | 5 | 22 | 2 | 6 | 7 |
| Saudi-Arabien[4] | 15 | 25 | 8 | 20 | 8 | 7 | 8 | 0 | 6 | 2 |
| Südafrika[4] | 19 | 5 | 16 | 32 | 7 | 3 | 9 | 2 | 7 | 0 |
| **G20-Durchschnitt** | **12** | **11** | **12** | **25** | **6** | **4** | **13** | **2** | **12** | **3** |

*1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie sind in den Daten der anderen Fächergruppen enthalten. 2. Ohne Promotionsabsolventen.*
*3. Referenzjahr 2013. 4. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559294*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle A3.2

## Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2015)

| | Anteil weiblicher Absolventen | Anteil Absolventen jünger als das typische Abschlussalter von 30 Jahren | Durchschnittliches Alter | Anteil internationaler Absolventen | Anteil Erstabsolventen, nach Bildungsstufe | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre) | Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss | Master- oder gleichwertiger Abschluss |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | |
| Australien | 56 | 84 | 25 | 41 | 8 | 74 | 18 |
| Österreich | 57 | 84 | 24 | 16 | 49 | 32 | 18 |
| Belgien | 61 | 96 | 23 | 8 | m | m | a |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 57 | 76 | 28 | m | 42 | 55 | 2 |
| Tschechien | 63 | 84 | 26 | 10 | 1 | 89 | 11 |
| Dänemark | 57 | 85 | 26 | 13 | 19 | 74 | 7 |
| Estland | m | m | m | m | m | m | m |
| Finnland | 57 | 81 | 27 | 9 | a | 89 | 11 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | m |
| Deutschland | 51 | 83 | 26 | 3 | 0 | 83 | 17 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 59 | 80 | 26 | 5 | 4 | 83 | 13 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | m | m | m | m | m | m | m |
| Italien | 59 | 88 | 25 | m | 1 | 81 | 18 |
| Japan | 52 | m | m | 4 | 35 | 63 | 2 |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | 64 | 79 | 27 | 3 | 31 | 68 | 1 |
| Luxemburg | 58 | 80 | 26 | 35 | 32 | 34 | 34 |
| Mexiko | 53 | 93 | 24 | m | 9 | 91 | a |
| Niederlande | 55 | 93 | 24 | 15 | 2 | 91 | 8 |
| Neuseeland | 54 | 79 | 26 | 26 | 33 | 67 | a |
| Norwegen | 60 | 83 | 26 | 2 | 8 | 82 | 10 |
| Polen | m | m | m | m | m | m | m |
| Portugal | 59 | 88 | 25 | 2 | a | 85 | 15 |
| Slowakei | 63 | m | m | 5 | 3 | 92 | 5 |
| Slowenien | 60 | 83 | 26 | 2 | 13 | 71 | 17 |
| Spanien | 56 | 84 | 25 | m | 36 | 44 | 19 |
| Schweden | 62 | 72 | 28 | 10 | 3 | 63 | 34 |
| Schweiz | 49 | 75 | 28 | 7 | 1 | 98 | 1 |
| Türkei | 49 | 83 | 25 | 0 | 39 | 59 | 1 |
| Ver. Königreich | 56 | 90 | 23 | 12 | 14 | 84 | 1 |
| Vereinigte Staaten | 58 | m | m | 3 | 41 | 59 | a |
| **OECD-Durchschnitt** | **57** | **84** | **26** | **10** | **17** | **72** | **11** |
| **EU22-Durchschnitt** | **59** | **84** | **25** | **10** | **13** | **73** | **14** |
| **Partnerländer** | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 63 | 93 | 24 | m | a | 94 | 6 |
| Russische Föd. | 57 | m | m | m | 29 | 13 | 58 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559313*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle A3.3

## Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)

*Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach demografischen Merkmalen*

| | Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre) | | | Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss | | | Master- oder gleichwertiger Abschluss | | | Promotion oder gleichwertiger Abschluss | | | Erstabschluss im Tertiärbereich | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | |
| | | Gesamt | < 30 Jahren | | Gesamt | < 30 Jahren | | Gesamt | < 35 Jahren | | Gesamt | < 35 Jahren | | Gesamt | < 30 Jahren |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 15 | 11 | 6 | 60 | 44 | 35 | 20 | 9 | 6 | 2,5 | 1,6 | 0,8 | 76 | 45 | 37 |
| Österreich | 26 | 26 | 25 | 25 | 21 | 18 | 20 | 15 | 13 | 1,9 | 1,3 | 1,0 | 49 | 42 | 36 |
| Belgien | x(4) | x(5) | x(6) | 43[d] | 39[d] | 38[d] | 12 | 8 | 8 | 0,6 | 0,3 | 0,2 | 43 | 39 | 38 |
| Kanada | 21 | 17 | 13 | 40 | 37 | 33 | 11 | 9 | 6 | 1,5 | 1,2 | 0,7 | m | m | m |
| Chile | 25 | m | m | 36 | m | m | 9 | m | m | 0,2 | m | m | 58 | m | m |
| Tschechien | 0 | 0 | 0 | 37 | 34 | 28 | 26 | 23 | 20 | 1,6 | 1,4 | 1,0 | 41 | 37 | 31 |
| Dänemark | 12 | 10 | 8 | 53 | 50 | 42 | 28 | 23 | 21 | 3,2 | 2,2 | 1,4 | 65 | 56 | 47 |
| Estland | a | a | a | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Finnland | a | a | a | 50 | 47 | 36 | 24 | 22 | 17 | 2,6 | 2,0 | 0,8 | 53 | 48 | 39 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Deutschland | 0 | 0 | 0 | 32 | 31 | 26 | 17 | 15 | 15 | 2,9 | 2,4 | 2,0 | 39 | 37 | 32 |
| Griechenland | a | a | a | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 1 | 1 | 1 | 27 | 26 | 21 | 15 | 14 | 12 | 0,9 | 0,8 | 0,6 | 32 | 30 | 25 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | m | m | m | 42 | 41 | 31 | 19 | 18 | 10 | 1,5 | 1,4 | 0,5 | 61 | m | m |
| Italien | 0 | m | m | 28 | m | m | 20 | m | m | 1,5 | m | m | 35 | m | m |
| Japan | 25 | 24 | m | 45 | 44 | m | 8 | 7 | m | 1,2 | 1,0 | m | 72 | 69 | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 1,6 | m | m | m | m | m |
| Lettland | 14 | 14 | 9 | 31 | 30 | 26 | 16 | 15 | 13 | 0,9 | 0,8 | 0,4 | 45 | 44 | 35 |
| Luxemburg | 8 | 7 | 7 | 9 | 7 | 7 | 9 | 3 | 3 | 1,3 | 0,1 | 0,1 | 24 | 16 | 15 |
| Mexiko | 2 | m | m | 24 | m | m | 4 | m | m | 0,3 | m | m | 26 | m | m |
| Niederlande | 1 | 1 | 1 | 44 | 40 | 38 | 19 | 14 | 14 | 2,3 | 1,3 | 1,1 | 49 | 41 | 39 |
| Neuseeland | 27 | 18 | 12 | 57 | 44 | 34 | 9 | 6 | 4 | 2,2 | 1,1 | 0,6 | 75 | 55 | 42 |
| Norwegen | 4 | 4 | 3 | 39 | 38 | 32 | 17 | 16 | 13 | 2,0 | 1,5 | 0,5 | 46 | 45 | 38 |
| Polen | 0 | 0 | 0 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Portugal | a | a | a | 35 | 34 | 30 | 16 | 15 | 15 | 1,6 | 1,4 | 0,6 | 41 | 40 | 36 |
| Slowakei | 1 | 1 | 1 | 38 | 36 | m | 36 | 34 | 28 | 2,3 | 2,3 | 1,7 | 41 | 39 | m |
| Slowenien | 7 | 7 | 5 | 43 | 42 | 37 | 21 | 20 | 18 | 2,8 | 2,6 | 1,7 | 56 | 55 | 48 |
| Spanien | 23 | m | m | 31 | 31 | 28 | 18 | 16 | 14 | 1,7 | m | m | 60 | m | m |
| Schweden | 7 | 7 | 4 | 26 | 26 | 18 | 20 | 17 | 13 | 2,4 | 1,6 | 0,8 | 41 | 37 | 26 |
| Schweiz | 0 | 0 | 0 | 48 | 45 | 34 | 18 | 13 | 12 | 3,3 | 1,5 | 1,2 | 49 | 45 | 35 |
| Türkei | 24 | 24 | 18 | 36 | 36 | 30 | 5 | 4 | 3 | 0,4 | 0,4 | 0,3 | 61 | 61 | 50 |
| Ver. Königreich | 6 | 6 | 4 | 44 | 37 | 33 | 22 | 11 | 8 | 3,0 | 1,7 | 1,2 | 44 | 39 | 35 |
| Vereinigte Staaten | 23 | 23 | m | 39 | 38 | m | 20 | 17 | m | 1,6 | 1,2 | m | 55 | 53 | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **11** | **10** | **6** | **38** | **36** | **30** | **17** | **15** | **12** | **1,8** | **1,4** | **0,9** | **49** | **44** | **36** |
| **EU22-Durchschnitt** | **7** | **6** | **6** | **35** | **33** | **28** | **20** | **17** | **14** | **2,0** | **1,5** | **1,0** | **45** | **40** | **34** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[1] | 18 | m | m | 12 | m | m | 2 | m | m | 0,3 | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | 28 | m | m | 26 | m | m | 3 | m | m | 0,2 | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 14 | m | m | 21 | m | m | 9 | m | m | 0,1 | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | 6 | m | m | 49 | m | m | 6 | m | m | 0,1 | m | m | m | m | m |
| Indien | a | a | a | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | 5 | 5 | 5 | 17 | 17 | 14 | 1 | 1 | 1 | 0,1 | m | m | m | m | m |
| Litauen | a | a | a | 51 | m | m | 20 | m | m | 1,1 | m | m | 54 | m | m |
| Russische Föd. | 30 | m | m | 11 | m | m | 45 | m | m | 1,2 | m | m | 85 | m | m |
| Saudi-Arabien[1] | 7 | m | m | 29 | m | m | 2 | m | m | 0,1 | m | m | m | m | m |
| Südafrika[1] | 6 | m | m | 12 | m | m | 1 | m | m | 0,2 | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **15** | **m** | **m** | **30** | **m** | **m** | **12** | **m** | **m** | **1,2** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*1. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559332*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Indikator A4
# Inwieweit beeinflusst der Bildungsstand der Eltern den Bildungsstand der eigenen Kinder?

- Indikator A1 zeigt, dass mehr jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als ältere (55- bis 64-Jährige). Die Ergebnisse der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) lassen jedoch erkennen, dass Erwachsene (30- bis 59-Jährige), bei denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat, immer noch mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als Erwachsene, von denen kein Elternteil über einen solchen Abschluss verfügt.

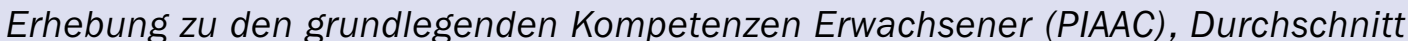
- Erwachsene (30- bis 59-Jährige) aus Familien mit einem höheren Bildungsstand erwerben im Vergleich zu Erwachsenen, deren Eltern nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, häufiger einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang als in einem Bildungsgang im Tertiärbereich B (s. Abschnitt Definitionen).[1]

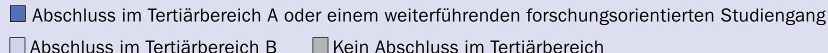
- Der Bildungsstand der Eltern ist ein wesentlich stärkerer Prädiktor für den Bildungsstand ihrer Kinder als das Alter oder Geschlecht.

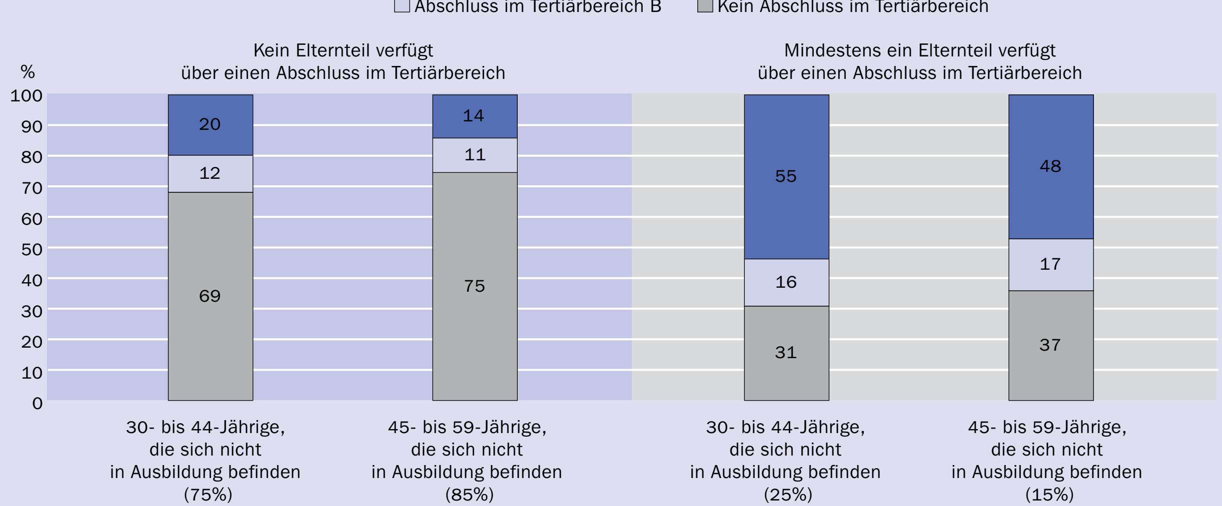
**Abbildung A4.1**

**Bildungsstand 30- bis 44-Jähriger und 45- bis 59-Jähriger, nach Bildungsstand der Eltern (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), Durchschnitt*






*Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Bevölkerungsanteil der jeweiligen Gruppe. Aufgrund fehlender Datenwerte in der zugrunde liegenden Tabelle kann es sein, dass sich die Werte nicht auf 100 aufaddieren. Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97.*

*Quelle: OECD (2017). Tabellen A4.1 und A4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557147*

## Kontext

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Bildung einerseits und persönlichem Einkommen, Beschäftigung, Wohlstand insgesamt und Wohlergehen andererseits, daher kann Bildung gesellschaftliche Ungleichheiten verringern. Allerdings kann Bildung auch Ungleichheiten perpetuieren, da der Bildungsstand oft über Generationen hinweg

1. *In diesem Indikator basieren sämtliche Angaben zu Bildungsbereichen und Bildungsstand auf ISCED-97.*

besteht. Um soziale Inklusion und Mobilität zu erleichtern und die sozioökonomischen Ergebnisse heute und für zukünftige Generationen zu verbessern, müssen die Länder allen jungen Menschen eine faire Chance auf hochwertige Bildung bieten.

Auf den sich schnell ändernden Arbeitsmärkten von heute vergrößert sich der Abstand der Erträge von gering und hoch qualifizierten Arbeitskräften. Im Durchschnitt haben Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen im Laufe ihres Erwerbslebens die höchsten Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten sowie die niedrigsten und schneller sinkende relative Gehälter (s. Indikatoren A5 und A6). Ein großer Anteil von Geringqualifizierten in der Bevölkerung kann somit zu einer größeren sozialen Belastung führen und bestehende Ungleichheiten weiter verstärken, was beides nach Abschluss der Erstausbildung nur schwer und mit großem finanziellen Aufwand zu ändern ist.

Daher ist es besonders wichtig, dass Bildungsteilnehmer mit einem benachteiligten Hintergrund (oft als Personen mit sozioökonomisch ungünstigem Status bezeichnet) ausreichende Unterstützung erhalten, damit sie so lange wie möglich im Bildungssystem verbleiben können. Verschiedene bildungspolitische Maßnahmen, wie z. B. die Begrenzung der Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich und eine finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, können diesen jungen Menschen helfen. Der Zugang zum und Erfolg im Tertiärbereich sollten für alle gleichermaßen möglich sein, aber ebenso wichtig ist es, Ungleichheiten schon zu Beginn der Schullaufbahn zu vermeiden.

Zwar werden nie alle einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, aber alle sollten zumindest die gleichen Möglichkeiten haben, den von ihnen angestrebten Bildungsstand zu erreichen. Absolventen des Tertiärbereichs haben oft Eltern mit einem hohen Bildungsstand. Aber wer Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstand hat, sollte angemessene Unterstützung erhalten, um sein gesamtes Potenzial auszuschöpfen. Eine Ausbildung im Tertiärbereich ermöglicht die Aneignung transversaler Kompetenzen und gibt den Bildungsteilnehmern die entsprechenden Werkzeuge zur Anpassung an sich ändernde Anforderungen des Arbeitsmarkts an die Hand. Diese Vorteile sollten nicht einer privilegierten Minderheit vorbehalten sein.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In Finnland, Korea, Polen und Singapur gibt es große Unterschiede zwischen den 30- bis 44-Jährigen und den 45- bis 59-Jährigen beim Bildungsaufstieg (s. Hinweis) hin zu einem Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang.
- In Italien und der Türkei hat nur ein kleiner Anteil der Bevölkerung Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich, und dieser Anteil erreicht mit sehr viel höherer Wahrscheinlichkeit denselben Bildungsstand wie die Eltern als der Teil, dessen Eltern nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten gibt es nur geringe Unterschiede beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich B in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen zwischen denen, deren Eltern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, und denen, bei denen dies nicht der Fall ist.

## Hinweis

Die Bildungsmobilität zwischen den Generationen, wie durch das Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD (PIAAC) (s. Abschnitt Quellen) gemessen, bezieht sich auf den Anteil der Personen, deren höchster Bildungsabschluss sich von dem ihrer Eltern unterscheidet: ein höherer Abschluss bei einem Bildungsaufstieg bzw. ein niedrigerer bei einem Bildungsabstieg. Im Gegensatz dazu bezieht sich die Bezeichnung „gleicher Bildungsstand" auf eine Situation, in der Kinder den gleichen Bildungsstand wie ihre Eltern erreichen (weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik). Kennzahlen zur Mobilität werden beeinflusst von der Anzahl der für den Vergleich zwischen den Generationen festgelegten Bildungsstufen (die Mobilität nimmt mit steigender Anzahl der zur Verfügung stehenden Kategorien tendenziell zu) sowie, in noch stärkerem Maß, von Veränderungen der Struktur des Bildungssystems, insbesondere dem Ausbau bestimmter Bildungsbereiche. Informationen zum Bildungsstand der Eltern werden nur für die drei aggregierten Bereiche auf Basis von ISCED-97 angegeben (Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Abschluss im Tertiärbereich, s. Abschnitt Definitionen), daher ist es nicht möglich, die intergenerationelle Bildungsmobilität zwischen den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich zu erfassen.

Möglichkeiten zur Verbesserung der intergenerationellen Mobilität sind auch vom Bildungsstand der Eltern abhängig. Ein Bildungsaufstieg kann beispielsweise in Ländern, in denen ein großer Teil der Eltern bereits Absolventen des Tertiärbereichs sind, selten sein. Ein Gesamtanstieg des Bildungsstands in der Bevölkerung führt letztlich zu weniger Bildungsaufstieg, insbesondere in Ländern, in denen sich ein deutlicher Wandel hin zum Tertiärbereich vollzieht. Daher ist es wichtig, die Daten vor dem Hintergrund des elterlichen Bildungsstands zu betrachten, da wenig Bildungsaufstieg nicht notwendigerweise bedeutet, dass es weniger Möglichkeiten gibt, einen hohen Bildungsstand zu erreichen.

Die Daten zeigen im Allgemeinen noch keine Auswirkungen der jüngsten, von einigen Ländern umgesetzten politischen Maßnahmen. Die auf jüngere Generationen zugeschnittenen politischen Maßnahmen z. B. werden sich erst dann in den Daten widerspiegeln, wenn eine signifikante Anzahl ihre Ausbildung unter den neuen Bedingungen abgeschlossen hat. Wegen der geringen Zahl von Beobachtungen bei einigen Kategorien sollten die Daten mit Vorsicht interpretiert und der Standardfehler berücksichtigt werden, der neben den Schätzungen angegeben ist.

## Analyse und Interpretationen

Dieser Indikator betrachtet zum ersten Mal die Abschlüsse im Tertiärbereich nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs und dem Bildungsstand der Eltern. Er ergänzt die Analysen zur intergenerationellen Bildungsmobilität, die in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* (OECD, 2014; OECD, 2015; OECD, 2016a) veröffentlicht wurden.

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) schlüsselt die Abschlüsse der Befragten im Tertiärbereich in zwei ISCED-97-Bildungsstände auf: 1) den Tertiärbereich B, der sich auf eher praxisbezogene Bildungsgänge bezieht, die direkt zum Eintritt in den Arbeitsmarkt führen, und 2) den Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge mit einer eher theoretischen Ausrichtung (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen). Im Rahmen dieser Erhebung wurde auch die Frage nach dem Bildungsstand des Vaters und der Mutter gestellt. Dieser wurde in drei Kategorien eingeteilt: 1) Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, 2) Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 3) Abschluss im Tertiärbereich. Diese Antworten liefern zusammen mit dem Alter der Befragten die Basis für die in diesem Indikator enthaltenen Analysen. Sie ermöglichen einen Vergleich von Tendenzen in zwei Altersgruppen, nämlich den 30- bis 44-Jährigen und den 45- bis 59-Jährigen. Befragte, die sich noch in Ausbildung im Tertiärbereich befinden, wurden nicht berücksichtigt, da sich die Analyse auf den höchsten bereits erworbenen Abschluss konzentriert.

Abbildung A4.1 zeigt, dass, unabhängig von der Altersgruppe, Erwachsene, bei denen beide Elternteile nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen (die beiden Balken auf der linken Seite) mit ungefähr doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit keinen Abschluss im Tertiärbereich erwerben werden wie Erwachsene mit zumindest einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich (die beiden Balken auf der rechten Seite). Sie zeigt auch, dass der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen höher ist als in der Altersgruppe der 45- bis 59-Jährigen (Abb. A4.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben 85 Prozent der 45- bis 59-Jährigen Eltern ohne einen Abschluss im Tertiärbereich. 25 Prozent dieser Altersgruppe haben einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern (11 Prozent sind Absolventen des Tertiärbereichs B und 14 Prozent Absolventen des Tertiärbereichs A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs). In der jüngeren Altersgruppe ergibt sich ein völlig anderes Bild: Von den 30- bis 44-Jährigen haben 75 Prozent zwei Elternteile ohne Abschluss im Tertiärbereich und 32 Prozent einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern (12 Prozent sind Absolventen des Tertiärbereichs B und 20 Prozent Absolventen des Tertiärbereichs A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs). Das bedeutet, dass die jüngere Altersgruppe mit höherer Wahrscheinlichkeit Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich hat und dass sie, selbst wenn die Eltern keine Absolventen des Tertiärbereichs sind, eher einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt als die ältere Altersgruppe. Ein ähnliches Bild ergibt sich unter den Erwachsenen, deren Eltern Absolventen des Tertiärbereichs sind: In der jüngeren Altersgruppe ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs größer als in der älteren. Diese Ergebnisse lassen sich zum Teil auf die Ausweitung des Tertiärbereichs in den letzten Jahrzehnten zurückführen (Tab. A4.1, A4.2 und s. Indikator A1).

Der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs ist in der Regel unter Erwachsenen, deren Eltern über einen

Abschluss im Tertiärbereich verfügen, wesentlich höher als unter Erwachsenen, bei denen die Eltern nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen. In der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen mit Eltern, die einen Abschluss im Tertiärbereich haben, verfügen 55 Prozent über einen Abschluss des Tertiärbereichs A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs, mehr als das Dreifache des Anteils der Absolventen des Tertiärbereichs B (16 Prozent). Bei Erwachsenen derselben Altersgruppe, deren Eltern keine Absolventen des Tertiärbereichs sind, beträgt der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs (20 Prozent) weniger als das Doppelte des Anteils der Absolventen des Tertiärbereichs B (12 Prozent) (Tab. A4.1 und A4.2).

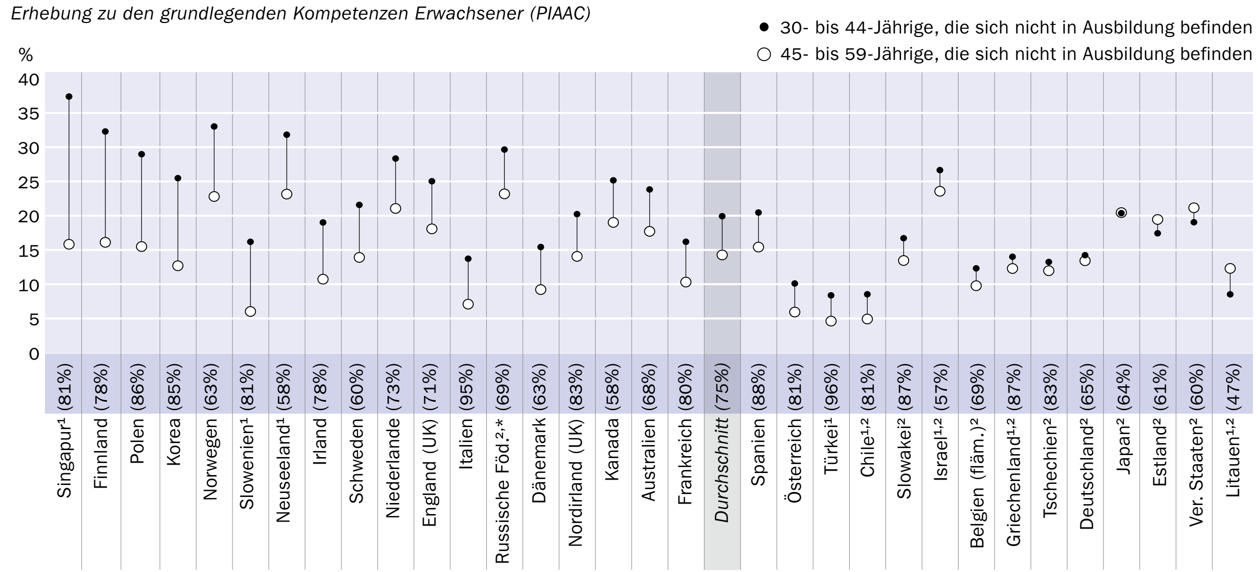
## Abschluss im Tertiärbereich bei Erwachsenen, deren Eltern nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs und Altersgruppe

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, hat die Ausweitung des Tertiärbereichs hauptsächlich in den theoretisch orientierten Bildungsgängen stattgefunden. Es gibt jedoch zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede im Ausmaß der Ausweitung. Abbildung A4.2 zeigt die Unterschiede zwischen der Altersgruppe der 45- bis 59-Jährigen und der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen im Anteil des Bildungsaufstiegs in den Tertiärbereich A oder weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. In Finnland, Korea, Polen und Singapur beläuft sich der Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen auf mindestens 12 Prozentpunkte, wobei er in Singapur

**Abbildung A4.2**

**Anteil 30- bis 44-Jähriger und 45- bis 59-Jähriger, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt und die einen Abschluss im Tertiärbereich A bzw. einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang erworben haben (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)*




*Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil 30- bis 44-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt. Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97.*

*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 2. Der Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den beiden Altersgruppen.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle A4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen und für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557166*

mit 22 Prozentpunkten am größten ist. Diese Veränderungen im Bildungsaufstieg spiegeln die relativ junge Ausweitung der tertiären Bildungssysteme in diesen Ländern wider. In Korea, Polen und Singapur kommen mehr als 80 Prozent aller jungen Erwachsenen aus Familien, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt (Abb. A4.2).

Im Gegensatz dazu betragen die Unterschiede zwischen diesen beiden Altersgruppen in Belgien (fläm.), Chile, Deutschland, Estland, Griechenland, Israel, Japan, Litauen, der Slowakei, Tschechien und den Vereinigten Staaten weniger als 5 Prozentpunkte und sind damit statistisch nicht signifikant. Es ist auch zu beachten, dass unter diesen Ländern in Estland, Japan, Litauen und den Vereinigten Staaten weniger als 65 Prozent der 30- bis 44-Jährigen Eltern haben, die keine Absolventen des Tertiärbereichs sind. Dies bedeutet, dass die Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs in den Tertiärbereich in diesen Ländern begrenzt ist (Tab. A4.1).

Abbildung A4.2 zeigt weiterhin, dass es bei den Erwachsenen, deren Eltern keine Absolventen des Tertiärbereichs sind, in 20 Ländern statistisch signifikante Unterschiede beim Bildungsaufstieg zwischen den Altersgruppen gibt. Dagegen gibt es bei Erwachsenen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur in Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Irland, Kanada, Polen und Schweden statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen. In allen diesen Ländern mit Ausnahme von Kanada liegt der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs bei den 30- bis 44-Jährigen um mindestens 10 Prozentpunkte höher als bei den 45- bis 59-Jährigen (Abb. A4.2 und Tab. A4.1, A4.2).

### Abschluss im Tertiärbereich in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs und Bildungsstand der Eltern

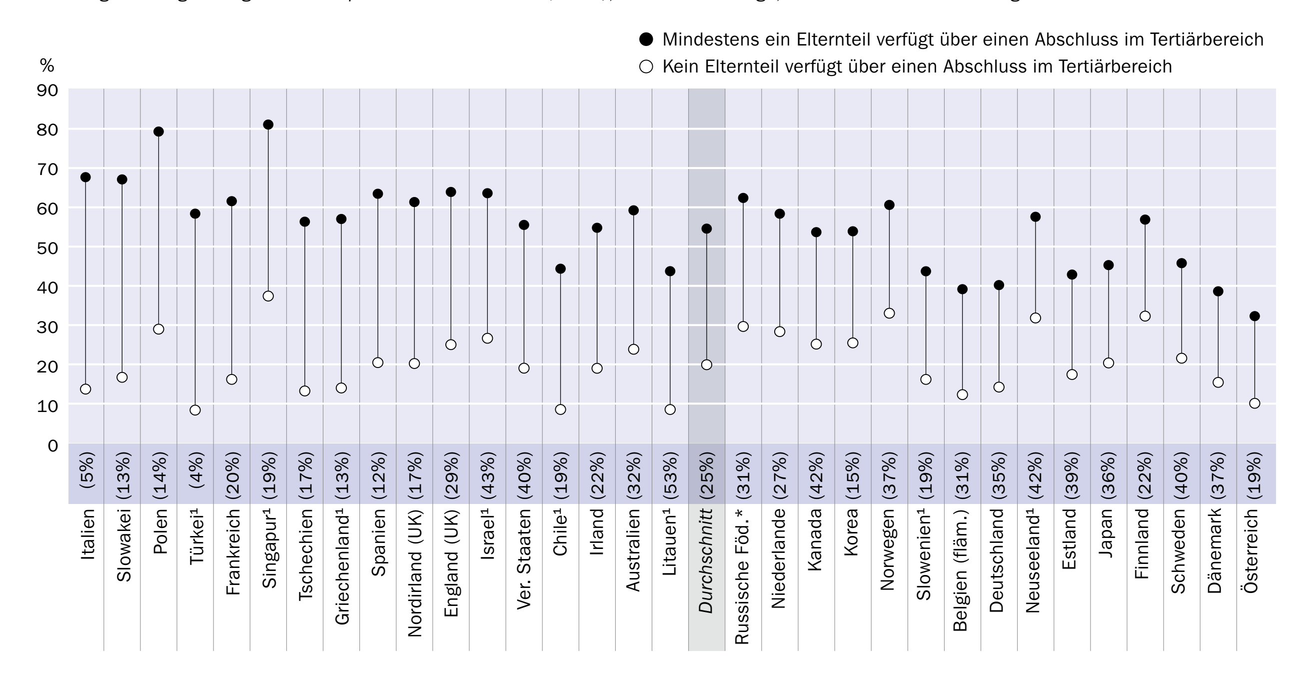
Im Allgemeinen erlangt, unabhängig vom Bildungsstand der Eltern, ein größerer Anteil der 30- bis 44-Jährigen als der 45- bis 59-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich. Abbildung A4.3 zeigt jedoch, dass es in allen Ländern in der jüngeren Altersgruppe weiterhin Ungleichheiten gibt. In allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten hat ein hoher Bildungsstand der Eltern anscheinend einen positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs. Wenn man also aus einer Familie stammt, in der die Eltern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass man ebenfalls einen solchen Abschluss erwirbt (Abb. A4.3 und Tab. A4.1, A4.2).

Zumindest einen Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu haben wirkt sich auf den eigenen Bildungsstand aus. Die größten Unterschiede zwischen denjenigen mit Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit Eltern ohne einen solchen Abschluss sind in Italien, Polen, der Slowakei und der Türkei zu beobachten. Dort ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A oder weiterführender forschungsorientierter Studiengänge, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, um 50 Prozentpunkte niedriger als bei denen, die mindestens ein Elternteil haben, der über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt. Auffallend ist außerdem, dass der Anteil der 30- bis 44-Jährigen mit mindestens einem Elternteil, der über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, in Italien und der Türkei sehr niedrig ist (5 bzw. 4 Prozent). Dies bedeutet, dass in diesen beiden Ländern nur ein kleiner Teil der Bevölkerung Eltern hat, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen. Allerdings erwirbt dieser Teil mit höherer Wahrscheinlichkeit denselben hohen Bildungsstand (Tab. A4.1 und A4.2).

**Abbildung A4.3**

**Anteil 30- bis 44-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang, nach Bildungsstand der Eltern (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 30- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden*




*Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil 30- bis 44-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich hat. Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97.*
*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den beiden Gruppen.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen A4.1 und A4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557185*

Im Gegensatz dazu ist in Dänemark, Estland, Finnland, Japan, Österreich und Schweden der Einfluss des Bildungsstands der Eltern auf den Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs A oder weiterführender forschungsorientierter Studiengänge unter den 30- bis 40-Jährigen anscheinend weniger ausgeprägt. Der Unterschied nach dem Bildungsstand der Eltern beträgt in diesen 6 Ländern höchstens 25 Prozentpunkte (Tab. A4.1 und A4.2).

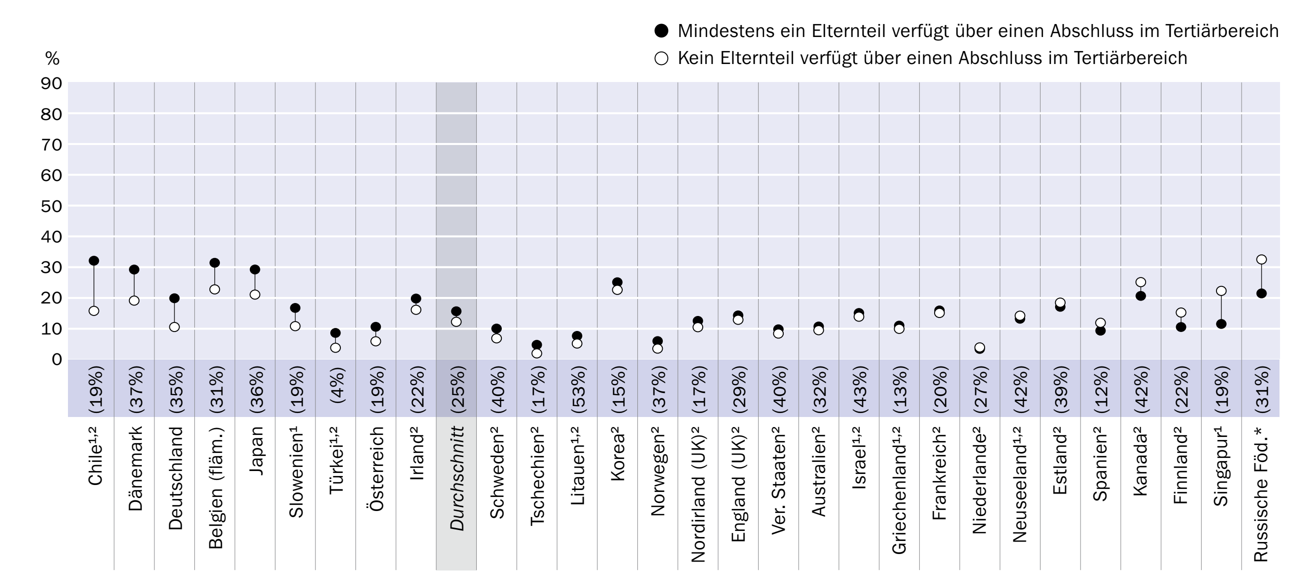
In Österreich beträgt der Unterschied nur 22 Prozentpunkte, wobei sich dies möglicherweise auch auf die Tatsache zurückführen lässt, dass ein Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang in Österreich nicht so verbreitet ist. Bei den 30- bis 44-Jährigen dort mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben 32 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang erworben. Dieser Wert liegt mehr als 20 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder und subnationalen Einheiten (55 Prozent). Dieser Anteil liegt unter den Erwachsenen, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, 10 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt. Dies zeigt, wie wichtig es ist, die Daten im Licht der Verteilung der Bildungsstände in der Bevölkerung zu interpretieren, da sich dadurch bestimmte Muster in den Daten zur intergenerationellen Bildungsmobilität besser verstehen lassen (Tab. A4.1, A4.2 und s. Indikator A1).

Abbildung A4.4 betrachtet dieselbe Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen, konzentriert sich jedoch auf die Absolventen des Tertiärbereichs B. Sie zeigt, dass in dieser Gruppe der

**Abbildung A4.4**

**Anteil 30- bis 44-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich B, nach Bildungsstand der Eltern (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 30- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden*




*Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil 30- bis 44-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich hat. Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97.*
*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 2. Der Unterschied zwischen den beiden Kategorien beim Bildungsstand der Eltern ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den beiden Gruppen.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen A4.1 und A4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557204*

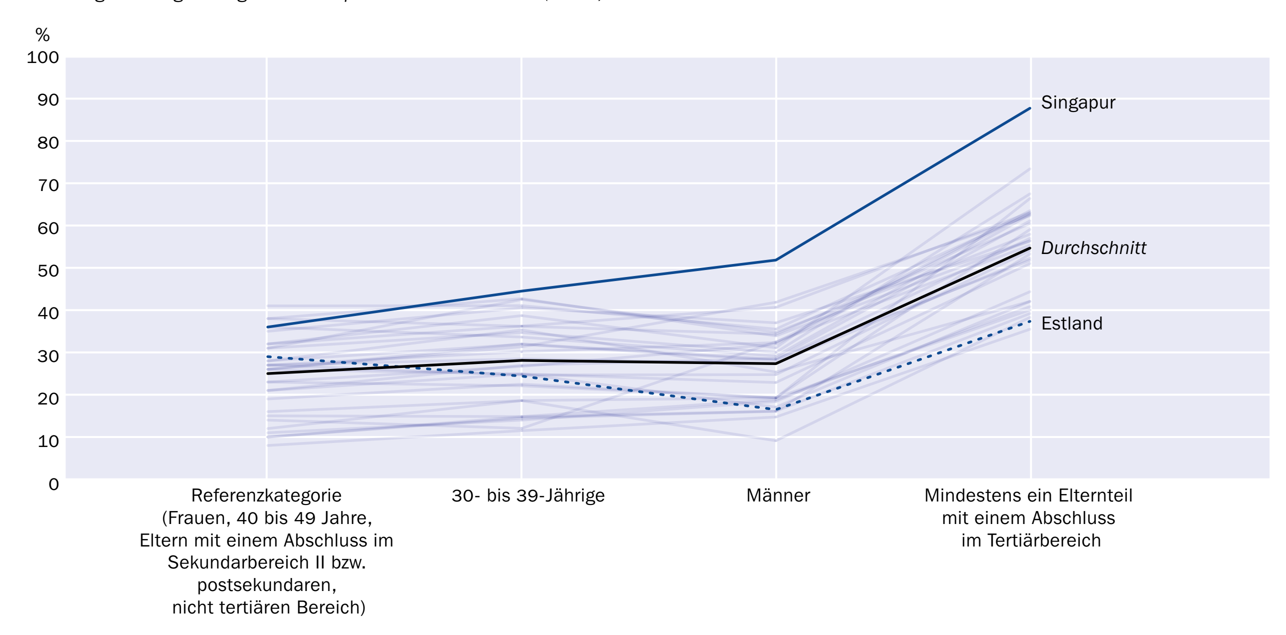
Einfluss des Bildungsstands der Eltern nicht so groß ist. In 21 der 29 Länder mit verfügbaren Daten ist der Unterschied statistisch nicht signifikant. In Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Japan, Österreich und Slowenien ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein 30- bis 44-Jähriger einen Abschluss im Tertiärbereich B erwirbt, höher, wenn mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich hat und nicht beide Elternteile über keinen solchen Abschluss verfügen. Das gegenteilige Bild ist in der Russischen Föderation und in Singapur zu beobachten, wo man mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich B erwirbt, wenn kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt (Abb. A4.4).

Ein Vergleich zwischen Abbildung A4.3 und A4.4 zeigt, dass im Allgemeinen – unabhängig vom Bildungsstand der Eltern – ein Abschluss im Tertiärbereich B weniger häufig ist als ein Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten erwarben 16 Prozent der 30- bis 44-Jährigen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen Abschluss im Tertiärbereich B und 55 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang. Bei den 30- bis 44-Jährigen, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, erwarben 12 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich B und 20 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang. Dies deutet darauf hin, dass man im Allgemeinen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, wenn auch die Eltern über einen solchen verfügen. Dieser Bildungsstand der Eltern wirkt sich jedoch stärker auf die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientier-

**Abbildung A4.5**

**Kumulierte Wahrscheinlichkeit, über einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang zu verfügen (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)*




*Anmerkung: Alle Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind in der Abbildung dargestellt, aber nur zwei Länder und der OECD-Durchschnitt sind hervorgehoben, um das Land mit den stärksten bzw. schwächsten Auswirkungen der drei ausgewählten Variablen und den Durchschnitt darzustellen. Referenzkategorie für den Bildungsstand der Eltern ist ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Bildungsabschluss, für das Geschlecht Frauen und für die Altersgruppe 40- bis 49-Jährige. Die Daten in dieser Abbildung basieren auf einer Regression mit der Methode der kleinsten Quadrate. Chile, Griechenland, Israel, Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien und Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle A4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557223*

**Erläuterung der Abbildung:** Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten verfügen 25 Prozent der Referenzkategorie (40- bis 49-jährige Frauen, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen) über einen Abschluss im Tertiärbereich A bzw. eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs. Bei Veränderung der Altersgruppe auf 30- bis 39-Jährige nimmt dieser Anteil um 3 Prozentpunkte zu, während er bei Veränderung auf das Geschlecht Männer um 1 Prozentpunkt abnimmt. Bei Veränderung des Bildungsstands der Eltern auf mindestens einen Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich nimmt der Anteil um 27 Prozentpunkte zu.

ten Studiengang aus als auf die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich B (Abb. A4.3 und A4.4).

## Kumulierte Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich nach Geschlecht, Alter und Bildungsstand der Eltern

Abbildung A4.5 zeigt in allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, eine deutlich steigende Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang bei steigendem Bildungsstand der Eltern. Der Bildungsstand der Eltern hat einen größeren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Studiengangs als Alter oder Geschlecht. Die einzige Ausnahme ist hier Japan, wo anscheinend Geschlecht und Bildungsstand der Eltern einen ähnlichen Einfluss (jeweils rund 20 Prozentpunkte) auf die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang haben (Abb. A4.5 und Tab. A4.3).

Abbildung A4.5 zeigt außerdem, dass im Vergleich zur Referenzkategorie (40- bis 49-jährige Frauen, deren Eltern nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen) die Wahrscheinlichkeit, dass eine 40- bis 49-jährige Frau einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang erwirbt, im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten um etwa 30 Prozentpunkte höher ist, wenn zumindest ein Elternteil Absolvent des Tertiärbereichs ist. Im Vergleich zum starken Einfluss des Bildungsstands der Eltern ist der Einfluss von Alter und Geschlecht sehr klein oder zu vernachlässigen (Abb. A4.5).

Bei einem Vergleich der Referenzkategorie mit 30- bis 39-jährigen Männern mit mindestens einem Elternteil, der einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat (Abb. A4.5), stellt man in Singapur den größten Unterschied fest (+52 Prozentpunkte) und in Estland den kleinsten (+8 Prozentpunkte). Dies macht deutlich, dass Alter, Geschlecht und Bildungsstand der Eltern einen kumulativen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich haben und dass die Faktoren, die zu Chancenungleichheiten im Hinblick auf eine Ausbildung im Tertiärbereich beitragen, sowohl von Land zu Land als auch innerhalb eines Landes variieren (Tab. A4.3).

## Definitionen

*Erwachsene* bezieht sich auf 30- bis 59-Jährige.

*Bildungsstand* bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

*Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden,* sind Personen, die sich während des Erhebungszeitraums nicht in Ausbildung befanden. „Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen" bezieht sich auf Personen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben und zum Zeitpunkt der Umfrage keine Bildungsteilnehmer (mehr) waren.

*Bildungsbereiche (Befragte):*

- *Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge* – bezieht sich auf Bildungsgänge, die direkt zum Erwerb eines weiterführenden Forschungsabschlusses führen, z. B. einer Promotion. Die theoretische Vollzeitstudiendauer eines solchen Bildungsgangs beträgt in den meisten Ländern 3 Jahre (bei einer Vollzeitausbildungsdauer insgesamt von mindestens 7 Jahren im Tertiärbereich), obwohl die Studierenden häufig länger eingeschrieben sind. Diese Studiengänge widmen sich fortgeschrittenen Studien und originären Forschungsarbeiten.
- *Tertiärbereich A* umfasst größtenteils theoretisch orientierte Bildungsgänge und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die Dauer beträgt mindestens 3 Jahre (Vollzeitteilnahme), obwohl es normalerweise 4 oder mehr Jahre sind. Derartige Bildungsgänge werden nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten; umgekehrt erfüllen nicht alle Studiengänge, die national als Hochschulstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A. Der Tertiärbereich A schließt zweite Abschlüsse wie den „Master" mit ein.

- *Tertiärbereich B* umfasst Studiengänge, die typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A sind und sich konzentrieren auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, obwohl in diesen Studiengängen auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Diese Studiengänge dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (vollzeitäquivalent).

*Bildungsstand der Eltern:*

- *Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II* bedeutet, dass beide Elternteile Bildungsgänge auf den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 oder 3C (kurz) besucht haben.
- *Abschluss im Tertiärbereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Mutter oder Vater) einen Abschluss der ISCED-97-Stufe 5A, 5B oder 6 erworben hat.
- *Abschluss im Sekundarbereich* bzw. *postsekundaren, nicht tertiären Bereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Mutter oder Vater) einen Abschluss auf den ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) oder 4 erworben hat.

## Angewandte Methodik

Intergenerationelle Mobilität bezieht sich auf eine intergenerationelle Mobilität beim Bildungsstand zwischen Kindern und ihren Eltern. Wenn ein Befragter beispielsweise einen Bildungsstand erworben hat, der über dem Bildungsstand des Elternteils mit dem höchsten Bildungsstand liegt, wird dies als Bildungsaufstieg betrachtet. Es gibt jedoch auch den Bildungsabstieg, also eine Situation, in der der Bildungsstand eines Befragten unter dem Bildungsstand des Elternteils mit dem höchsten Bildungsstand liegt. Gleicher Bildungsstand schließlich bedeutet, dass der Befragte denselben Bildungsstand erreicht hat wie der Elternteil mit dem höchsten Bildungsstand.

Befragte, die keine Angaben zum Bildungsstand ihrer Eltern machen konnten, wurden in keiner Tabelle dieses Indikators in die Analyse einbezogen. Auch Befragte, die sich in Ausbildung befinden, wurden von der Analyse ausgeschlossen. Da sie sich noch in Ausbildung befinden, besteht die Gefahr, die intergenerationelle Mobilität zu niedrig anzusetzen, da sie nach Abschluss ihres Bildungsgangs möglicherweise über einen höheren Abschluss als ihre Eltern verfügen.

Der Umfang der Nichtbeantwortung wurde nicht untersucht und kann zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. Das gilt insbesondere für Befragte, die den Bildungsstand ihrer Eltern nicht kennen. Bei einigen Datenanalysen war die zugrunde liegende Stichprobe klein, was erklärt, dass der Standardfehler etwas höher als üblich ist. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Beobachtungen auf der Basis eines Zählers von weniger als 3 Beobachtungen und eines Nenners von weniger als 30 Beobachtungen wurden in den Tabellen durch „c“ ersetzt.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

## Quelle

Alle Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

**Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)**
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OECD, 2016b).

## Weiterführende Informationen

OECD (2016a), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2016b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, Paris, *www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf*.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2012, 2015), *Survey of Adult Skills (PIAAC)*, *www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis*.

## Tabellen Indikator A4

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559446*

- Tabelle A4.1: Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich und Altersgruppe (2012 bzw. 2015)

- Tabelle A4.2: Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich und Altersgruppe (2012 bzw. 2015)

- Tabelle A4.3: Veränderung der Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand der Eltern (2012 bzw. 2015)

- **WEB** Table A4.4: Changes in the likelihood of having a tertiary-type B degree, by gender, age group and parents' educational attainment (2012 or 2015) (Veränderung der Wahrscheinlichkeit des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich B, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand der Eltern [2012 bzw. 2015])

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A4.1

## Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich und Altersgruppe (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 30- bis 59-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden*

**Erläuterung der Abbildung:** In Australien haben 68 Prozent der 30- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, Eltern, bei denen kein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt. Von dieser Gruppe verfügen 67 Prozent wie ihre Eltern nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich, 10 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich B und 24 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang.

| | 30- bis 44-Jährige | | | | | | | | 45- bis 59-Jährige | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anteil Erwachsener in dieser Gruppe (in %) | | Bildungsstand der Erwachsenen in dieser Gruppe | | | | | | Anteil Erwachsener in dieser Gruppe (in %) | | Bildungsstand der Erwachsenen in dieser Gruppe | | | | | |
| | | | Kein Abschluss im Tertiärbereich | | Abschluss im Tertiärbereich B | | Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang | | | | Kein Abschluss im Tertiärbereich | | Tertiärbereich B | | Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang | |
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 68 | (1,3) | 67 | (1,5) | 10 | (1,0) | 24 | (1,4) | 81 | (1,0) | 72 | (1,1) | 10 | (0,7) | 18 | (1,1) |
| Österreich | 81 | (1,1) | 84 | (0,7) | 6 | (0,6) | 10 | (0,6) | 85 | (1,0) | 86 | (0,7) | 8 | (0,7) | 6 | (0,7) |
| Kanada | 58 | (0,9) | 50 | (1,4) | 25 | (1,1) | 25 | (1,0) | 76 | (0,8) | 57 | (0,9) | 24 | (0,9) | 19 | (0,7) |
| Chile[1] | 81 | (2,6) | 76 | (3,0) | 16 | (2,4) | 9 | (1,4) | 84 | (2,4) | 83 | (2,2) | 12 | (1,5) | 5 | (1,2) |
| Tschechien | 83 | (1,1) | 85 | (1,1) | 2 | (0,4) | 13 | (1,0) | 90 | (1,1) | 87 | (0,9) | 1 | (0,4) | 12 | (0,8) |
| Dänemark | 63 | (1,2) | 65 | (1,3) | 19 | (1,2) | 15 | (0,9) | 81 | (1,0) | 73 | (1,0) | 18 | (0,9) | 9 | (0,6) |
| Estland | 61 | (1,1) | 64 | (1,3) | 18 | (1,1) | 17 | (1,0) | 78 | (0,8) | 64 | (1,3) | 17 | (1,0) | 19 | (1,1) |
| Finnland | 78 | (1,2) | 52 | (1,4) | 15 | (1,1) | 32 | (1,3) | 91 | (0,7) | 61 | (1,1) | 23 | (1,0) | 16 | (0,9) |
| Frankreich | 80 | (0,9) | 69 | (0,9) | 15 | (0,8) | 16 | (0,7) | 90 | (0,5) | 81 | (0,7) | 8 | (0,6) | 10 | (0,5) |
| Deutschland | 65 | (1,5) | 75 | (1,1) | 11 | (0,9) | 14 | (1,1) | 71 | (1,1) | 72 | (1,2) | 14 | (1,0) | 13 | (1,0) |
| Griechenland[1] | 87 | (1,0) | 76 | (1,2) | 10 | (0,8) | 14 | (1,1) | 93 | (0,7) | 81 | (1,0) | 7 | (0,8) | 12 | (0,9) |
| Irland | 78 | (1,0) | 65 | (1,1) | 16 | (0,7) | 19 | (0,9) | 90 | (0,7) | 80 | (0,9) | 9 | (0,7) | 11 | (0,6) |
| Israel[1] | 57 | (1,3) | 59 | (1,9) | 14 | (1,2) | 27 | (1,5) | 72 | (1,5) | 58 | (2,0) | 18 | (1,4) | 24 | (1,8) |
| Italien | 95 | (0,6) | 86 | (0,8) | 0 | (0,1) | 14 | (0,8) | 97 | (0,4) | 93 | (0,7) | 0 | (0,1) | 7 | (0,7) |
| Japan | 64 | (1,4) | 59 | (1,3) | 21 | (1,1) | 20 | (1,0) | 79 | (1,2) | 62 | (1,1) | 18 | (1,0) | 20 | (1,1) |
| Korea | 85 | (0,9) | 52 | (0,6) | 23 | (1,0) | 25 | (1,0) | 90 | (0,7) | 78 | (0,5) | 9 | (0,6) | 13 | (0,7) |
| Niederlande | 73 | (1,2) | 68 | (1,5) | 4 | (0,5) | 28 | (1,3) | 85 | (0,9) | 74 | (1,3) | 5 | (0,7) | 21 | (1,2) |
| Neuseeland[1] | 58 | (1,4) | 54 | (2,0) | 14 | (1,4) | 32 | (1,8) | 69 | (1,4) | 58 | (2,0) | 19 | (1,4) | 23 | (1,7) |
| Norwegen | 63 | (1,4) | 63 | (1,5) | 4 | (0,7) | 33 | (1,4) | 79 | (1,1) | 72 | (1,3) | 6 | (0,7) | 23 | (1,1) |
| Polen | 86 | (1,1) | 71 | (1,3) | c | c | 29 | (1,3) | 92 | (0,8) | 85 | (1,0) | c | c | 15 | (1,0) |
| Slowakei | 87 | (1,1) | 83 | (1,1) | c | c | 17 | (1,1) | 93 | (0,7) | 87 | (1,1) | c | c | 13 | (1,1) |
| Slowenien[1] | 81 | (1,2) | 73 | (1,0) | 11 | (0,7) | 16 | (0,9) | 91 | (0,8) | 85 | (0,8) | 9 | (0,6) | 6 | (0,6) |
| Spanien | 88 | (0,8) | 68 | (1,1) | 12 | (0,8) | 20 | (1,0) | 93 | (0,7) | 78 | (1,0) | 7 | (0,7) | 15 | (0,9) |
| Schweden | 60 | (1,7) | 72 | (1,5) | 7 | (1,0) | 22 | (1,4) | 76 | (1,2) | 77 | (1,1) | 9 | (0,9) | 14 | (0,9) |
| Türkei[1] | 96 | (0,5) | 88 | (0,7) | 4 | (0,5) | 8 | (0,6) | 99 | (0,3) | 92 | (0,9) | 3 | (0,6) | 5 | (0,6) |
| Vereinigte Staaten | 60 | (1,7) | 73 | (1,5) | 8 | (1,1) | 19 | (1,2) | 70 | (1,3) | 71 | (1,4) | 8 | (1,1) | 21 | (1,2) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 69 | (1,2) | 65 | (1,6) | 23 | (1,2) | 12 | (1,1) | 85 | (0,9) | 69 | (1,3) | 21 | (1,1) | 10 | (0,9) |
| England (UK) | 71 | (1,3) | 62 | (1,7) | 13 | (1,4) | 25 | (1,3) | 83 | (1,2) | 68 | (1,5) | 13 | (1,3) | 18 | (0,9) |
| Nordirland (UK) | 83 | (1,1) | 69 | (1,6) | 10 | (1,1) | 20 | (1,3) | 93 | (0,9) | 76 | (1,5) | 10 | (1,3) | 14 | (0,8) |
| **Durchschnitt** | **75** | **(0,2)** | **69** | **(0,3)** | **12** | **(0,2)** | **20** | **(0,2)** | **85** | **(0,2)** | **75** | **(0,2)** | **11** | **(0,2)** | **14** | **(0,2)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 47 | (1,7) | 86 | (1,8) | 5 | (0,9) | 8 | (1,4) | 77 | (1,4) | 85 | (1,0) | 3 | (0,6) | 12 | (1,0) |
| Russische Föd.* | 69 | (2,5) | 38 | (2,5) | 32 | (1,5) | 30 | (2,5) | 81 | (2,9) | 41 | (2,1) | 36 | (2,0) | 23 | (1,6) |
| Singapur[1] | 81 | (0,9) | 40 | (1,1) | 22 | (1,0) | 37 | (1,1) | 93 | (0,6) | 70 | (1,0) | 14 | (0,9) | 16 | (0,9) |

*Anmerkung:* Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97. Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.
* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.
*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933559370
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle A4.2

### Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich und Altersgruppe (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 30- bis 59-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden*

**Erläuterung der Abbildung:** In Österreich haben 19 Prozent der 30- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, mindestens einen Elternteil, der über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt. Von dieser Gruppe verfügen 57 Prozent über keinen Abschluss im Tertiärbereich, 11 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich B und 32 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang.

| | 30- bis 44-Jährige | | | | | | | | 45- bis 59-Jährige | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anteil Erwachsener in dieser Gruppe (in %) | | Bildungsstand der Erwachsenen in dieser Gruppe | | | | | | Anteil Erwachsener in dieser Gruppe (in %) | | Bildungsstand der Erwachsenen in dieser Gruppe | | | | | |
| | | | Kein Abschluss im Tertiärbereich | | Abschluss im Tertiärbereich B | | Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang | | | | Kein Abschluss im Tertiärbereich | | Abschluss im Tertiärbereich B | | Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang | |
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 32 | (1,3) | 30 | (2,3) | 11 | (1,5) | 59 | (2,3) | 19 | (1,0) | 37 | (3,1) | 12 | (1,8) | 52 | (2,9) |
| Österreich | 19 | (1,1) | 57 | (2,8) | 11 | (1,8) | 32 | (2,6) | 15 | (1,0) | 55 | (3,3) | 15 | (2,0) | 30 | (3,1) |
| Kanada | 42 | (0,9) | 26 | (1,5) | 21 | (1,3) | 54 | (1,5) | 24 | (0,8) | 29 | (1,7) | 24 | (1,8) | 47 | (1,6) |
| Chile[1] | 19 | (2,6) | 24 | (3,4) | 32 | (7,1) | 44 | (6,0) | 16 | (2,4) | 40 | (7,2) | 35 | (7,7) | 25 | (7,2) |
| Tschechien | 17 | (1,1) | 39 | (4,4) | 5 | (1,7) | 56 | (4,3) | 10 | (1,1) | 60 | (6,3) | c | c | 40 | (6,3) |
| Dänemark | 37 | (1,2) | 32 | (2,2) | 29 | (1,8) | 39 | (1,9) | 19 | (1,0) | 37 | (2,7) | 34 | (2,5) | 29 | (2,2) |
| Estland | 39 | (1,1) | 40 | (1,7) | 17 | (1,6) | 43 | (1,8) | 22 | (0,8) | 34 | (2,0) | 18 | (1,8) | 48 | (2,4) |
| Finnland | 22 | (1,2) | 33 | (3,1) | 11 | (1,7) | 57 | (3,4) | 9 | (0,7) | 33 | (3,5) | 16 | (3,0) | 51 | (4,1) |
| Frankreich | 20 | (0,9) | 23 | (1,9) | 16 | (1,9) | 62 | (2,4) | 10 | (0,5) | 37 | (3,1) | 11 | (1,9) | 52 | (3,5) |
| Deutschland | 35 | (1,5) | 40 | (2,2) | 20 | (1,7) | 40 | (2,2) | 29 | (1,1) | 40 | (2,2) | 18 | (2,1) | 42 | (2,3) |
| Griechenland[1] | 13 | (1,0) | 32 | (3,9) | 11 | (2,4) | 57 | (4,2) | 7 | (0,7) | 42 | (5,7) | 8 | (3,1) | 50 | (6,0) |
| Irland | 22 | (1,0) | 25 | (2,1) | 20 | (1,9) | 55 | (2,3) | 10 | (0,7) | 39 | (3,7) | 22 | (2,8) | 39 | (3,2) |
| Israel[1] | 43 | (1,3) | 21 | (1,8) | 15 | (1,5) | 64 | (1,9) | 28 | (1,5) | 20 | (2,6) | 21 | (2,9) | 60 | (3,2) |
| Italien | 5 | (0,6) | 32 | (5,1) | c | c | 68 | (5,1) | 3 | (0,4) | 32 | (6,7) | c | c | 68 | (6,7) |
| Japan | 36 | (1,4) | 25 | (1,8) | 29 | (1,9) | 45 | (2,2) | 21 | (1,2) | 25 | (2,5) | 24 | (2,7) | 51 | (2,5) |
| Korea | 15 | (0,9) | 21 | (2,3) | 25 | (2,4) | 54 | (3,2) | 10 | (0,7) | 34 | (3,4) | 17 | (2,9) | 49 | (3,3) |
| Niederlande | 27 | (1,2) | 38 | (2,6) | 3 | (1,0) | 58 | (2,6) | 15 | (0,9) | 36 | (3,4) | 6 | (1,4) | 58 | (3,5) |
| Neuseeland[1] | 42 | (1,4) | 29 | (2,2) | 13 | (1,7) | 58 | (2,7) | 31 | (1,4) | 33 | (3,1) | 19 | (2,1) | 48 | (2,7) |
| Norwegen | 37 | (1,4) | 33 | (2,1) | 6 | (1,1) | 61 | (2,1) | 21 | (1,1) | 40 | (3,0) | 9 | (1,4) | 51 | (3,0) |
| Polen | 14 | (1,1) | 21 | (2,9) | c | c | 79 | (2,9) | 8 | (0,8) | 39 | (5,5) | c | c | 61 | (5,5) |
| Slowakei | 13 | (1,1) | 33 | (4,4) | c | c | 67 | (4,4) | 7 | (0,7) | 32 | (5,5) | c | c | 68 | (5,5) |
| Slowenien[1] | 19 | (1,2) | 40 | (3,5) | 17 | (2,2) | 44 | (3,7) | 9 | (0,8) | 36 | (3,8) | 23 | (3,5) | 41 | (4,1) |
| Spanien | 12 | (0,8) | 27 | (3,0) | 9 | (2,0) | 63 | (3,4) | 7 | (0,7) | 27 | (4,4) | 6 | (1,8) | 67 | (4,3) |
| Schweden | 40 | (1,7) | 44 | (1,9) | 10 | (1,3) | 46 | (2,0) | 24 | (1,2) | 52 | (2,7) | 13 | (1,9) | 35 | (2,8) |
| Türkei[1] | 4 | (0,5) | 33 | (5,8) | 9 | (3,1) | 58 | (5,9) | 1 | (0,3) | c | c | c | c | c | c |
| Vereinigte Staaten | 40 | (1,7) | 35 | (2,2) | 10 | (1,3) | 56 | (1,9) | 30 | (1,3) | 40 | (2,1) | 10 | (1,4) | 50 | (1,8) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 31 | (1,2) | 29 | (2,5) | 31 | (2,1) | 39 | (2,5) | 15 | (0,9) | 28 | (3,0) | 33 | (3,3) | 39 | (4,0) |
| England (UK) | 29 | (1,3) | 22 | (2,4) | 14 | (2,1) | 64 | (2,6) | 17 | (1,2) | 34 | (3,5) | 14 | (2,9) | 52 | (3,2) |
| Nordirland (UK) | 17 | (1,1) | 26 | (3,5) | 13 | (2,1) | 61 | (3,4) | 7 | (0,9) | 39 | (6,5) | 11 | (3,9) | 49 | (6,3) |
| **Durchschnitt** | **25** | **(0,2)** | **31** | **(0,6)** | **16** | **(0,4)** | **55** | **(0,6)** | **15** | **(0,2)** | **37** | **(0,8)** | **17** | **(0,6)** | **48** | **(0,8)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 53 | (1,7) | 49 | (2,2) | 8 | (1,3) | 44 | (1,9) | 23 | (1,4) | 54 | (3,4) | 5 | (1,5) | 41 | (3,3) |
| Russische Föd.* | 31 | (2,5) | 16 | (3,1) | 21 | (3,1) | 62 | (4,3) | 19 | (2,9) | 9 | (4,5) | 20 | (6,2) | 71 | (7,3) |
| Singapur[1] | 19 | (0,9) | 7 | (1,5) | 12 | (1,8) | 81 | (2,4) | 7 | (0,6) | 15 | (3,4) | 15 | (3,5) | 70 | (4,5) |

*Anmerkung: Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97. Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559389*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A 4

## Tabelle A4.3

### Veränderung der Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand der Eltern (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 30- bis 59-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden*

**Erläuterung der Abbildung:** In Kanada verfügen 27 Prozent der 40- bis 49-jährigen Frauen, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen, wahrscheinlich über einen Abschluss im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang. Im Vergleich zu dieser Gruppe haben 40- bis 49-Jährige, deren Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, eine um 8 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit, über einen Abschluss im Tertiärbereich A bzw. in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang zu verfügen, während diejenigen, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, eine um 25 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, über einen Abschluss im Tertiärbereich A bzw. in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang zu verfügen.

| | Referenzkategorie (Frauen, 40 bis 49 Jahre, Eltern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich) | | Veränderung der Wahrscheinlichkeit, über einen Abschluss im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang zu verfügen, in Abhängigkeit von | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Geschlecht | | Altersgruppe | | | | Bildungsstand der Eltern | | | |
| | | | Männer | | 30- bis 39-Jährige | | 50- bis 59-Jährige | | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | | Abschluss im Tertiärbereich | |
| | % | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 28 | (2,1) | −4 | (1,8) | 4 | (2,0) | −2 | (2,0) | −9 | (1,9) | 29 | (2,6) |
| Österreich | 8 | (1,0) | 3 | (0,9) | 4 | (1,4) | −2 | (1,1) | −5 | (0,9) | 21 | (2,3) |
| Kanada | 27 | (1,4) | −1 | (1,1) | 1 | (1,7) | −4 | (1,3) | −8 | (1,3) | 25 | (1,4) |
| Chile[1] | 10 | (1,9) | 1 | (1,7) | 5 | (2,3) | −1 | (1,9) | −9 | (1,2) | 23 | (6,4) |
| Tschechien | 10 | (1,9) | 2 | (1,1) | 4 | (2,4) | 3 | (2,1) | −12 | (1,0) | 37 | (3,8) |
| Dänemark | 12 | (1,3) | 1 | (1,3) | 7 | (1,8) | −2 | (1,2) | −2 | (1,3) | 21 | (2,0) |
| Estland | 29 | (1,6) | −8 | (1,5) | −5 | (1,7) | 4 | (1,5) | −16 | (1,5) | 21 | (1,7) |
| Finnland | 31 | (1,7) | −8 | (1,5) | 12 | (2,2) | −4 | (1,6) | −10 | (1,5) | 23 | (3,3) |
| Frankreich | 19 | (1,1) | −3 | (1,2) | 4 | (1,3) | −3 | (1,3) | −7 | (1,1) | 40 | (2,3) |
| Deutschland | 11 | (1,4) | 4 | (1,5) | 3 | (1,8) | 3 | (1,5) | −9 | (1,8) | 26 | (1,9) |
| Griechenland[1] | 27 | (2,3) | 0 | (1,3) | −2 | (1,9) | −2 | (1,7) | −15 | (2,2) | 29 | (3,9) |
| Irland | 26 | (1,8) | −4 | (1,0) | 6 | (1,3) | −4 | (1,4) | −15 | (1,7) | 23 | (2,8) |
| Israel[1] | 38 | (2,8) | −2 | (2,0) | −2 | (2,6) | −2 | (2,6) | −19 | (2,5) | 26 | (2,7) |
| Italien | 31 | (1,9) | −5 | (1,1) | 4 | (1,4) | 0 | (1,1) | −23 | (1,7) | 37 | (4,9) |
| Japan | 14 | (1,7) | 20 | (1,5) | −2 | (2,1) | 3 | (2,4) | −13 | (1,7) | 23 | (2,1) |
| Korea | 26 | (2,1) | 11 | (1,3) | 5 | (1,7) | −7 | (1,5) | −16 | (1,7) | 20 | (3,1) |
| Niederlande | 32 | (2,1) | 4 | (1,5) | 4 | (2,3) | 0 | (1,9) | −16 | (2,2) | 22 | (2,9) |
| Neuseeland[1] | 35 | (2,3) | −4 | (2,0) | 6 | (2,6) | −5 | (2,2) | −10 | (2,6) | 19 | (2,7) |
| Norwegen | 38 | (1,8) | −9 | (1,9) | 5 | (2,0) | −4 | (2,2) | −14 | (1,8) | 22 | (2,1) |
| Polen | 32 | (2,0) | −8 | (1,8) | 7 | (2,4) | −5 | (2,0) | −18 | (1,4) | 42 | (2,9) |
| Slowakei | 23 | (1,5) | −3 | (1,3) | −1 | (1,8) | −2 | (1,6) | −14 | (1,4) | 47 | (3,7) |
| Slowenien[1] | 21 | (1,3) | −8 | (1,3) | 4 | (1,9) | −4 | (1,2) | −12 | (1,0) | 25 | (3,3) |
| Spanien | 41 | (2,7) | −6 | (1,3) | 0 | (1,7) | −3 | (1,6) | −22 | (2,5) | 27 | (3,5) |
| Schweden | 28 | (2,2) | −10 | (1,4) | 7 | (2,2) | −4 | (1,7) | −9 | (2,0) | 17 | (2,6) |
| Türkei[1] | 23 | (3,8) | 5 | (1,0) | 4 | (1,2) | 0 | (1,0) | −22 | (3,9) | 31 | (6,4) |
| Vereinigte Staaten | 26 | (1,6) | −2 | (1,5) | −1 | (1,5) | 0 | (1,7) | −17 | (2,0) | 28 | (2,2) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 15 | (1,9) | 4 | (1,4) | 0 | (2,1) | −1 | (1,6) | −10 | (1,5) | 22 | (2,5) |
| England (UK) | 27 | (1,9) | 2 | (1,8) | 3 | (2,4) | −5 | (2,1) | −13 | (1,9) | 31 | (2,8) |
| Nordirland (UK) | 21 | (2,3) | 2 | (2,0) | 6 | (2,4) | −1 | (2,2) | −12 | (2,3) | 33 | (3,8) |
| **Durchschnitt** | **25** | **(0,4)** | **−1** | **(0,3)** | **3** | **(0,4)** | **−2** | **(0,3)** | **−13** | **(0,3)** | **27** | **(0,6)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 16 | (2,0) | −9 | (1,7) | 3 | (2,1) | 6 | (1,9) | −6 | (2,0) | 29 | (2,2) |
| Russische Föd.* | 36 | (1,9) | −4 | (2,6) | −2 | (3,8) | −3 | (3,0) | −15 | (2,5) | 33 | (4,1) |
| Singapur[1] | 36 | (2,3) | 7 | (1,4) | 9 | (2,0) | −13 | (1,9) | −16 | (2,2) | 36 | (2,9) |

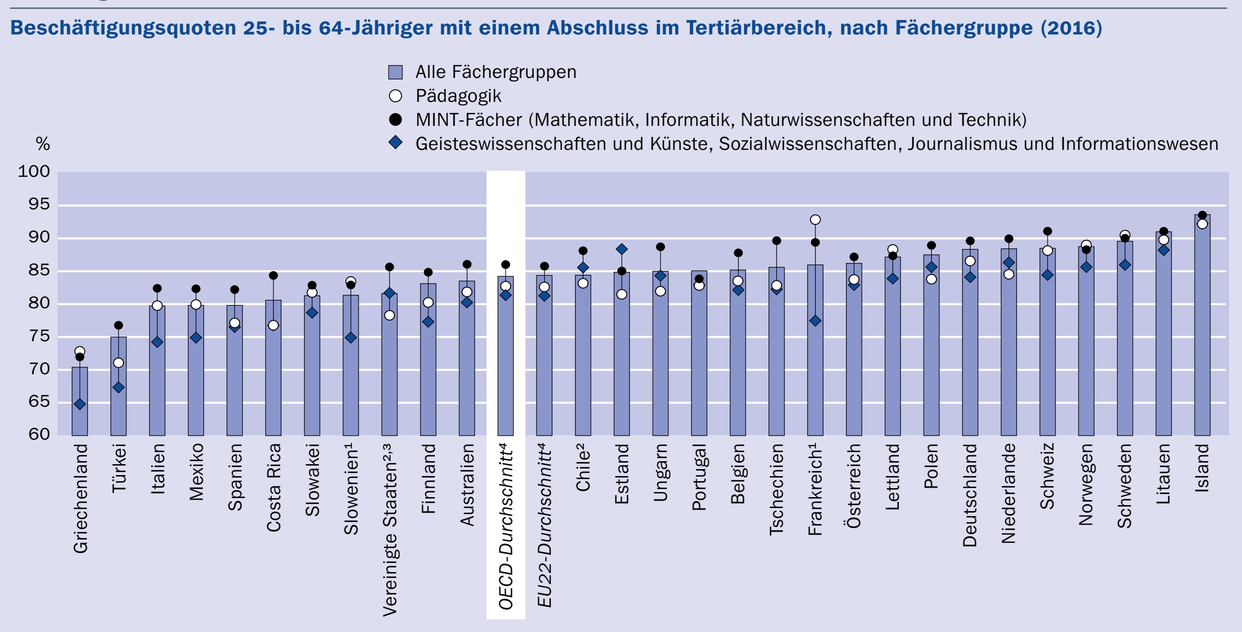
*Anmerkung:* Die Referenzkategorie für den Bildungsstand der Eltern ist ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Bildungsabschluss, für das Geschlecht Frauen und für die Altersgruppe 40- bis 49-Jährige. Die Daten in dieser Tabelle basieren auf einer Regression mit der Methode der kleinsten Quadrate. Die Daten zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.
* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.
*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933559408
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Indikator A5
# Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 84 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs in Beschäftigung. Dieser Prozentsatz unterscheidet sich jedoch je nach Fächergruppe: Bei den Absolventen der Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen beträgt die Beschäftigungsquote 81 Prozent, bei den Absolventen der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie (IKT) sind es 88 Prozent.
- In allen OECD- und Partnerländern steigen die Beschäftigungschancen für Erwachsene, die über die Pflichtschulzeit hinaus im Bildungssystem verblieben sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder übersteigen die Beschäftigungsquoten der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs die derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II um rund 20 Prozentpunkte. Die Beschäftigungsquote der Absolventen des Tertiärbereichs liegt durchschnittlich 10 Prozentpunkte über der von Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.
- In einigen OECD- und Partnerländern konnten jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) ohne Abschluss im Sekundarbereich II nicht von der wirtschaftlichen Erholung nach der Krise profitieren, bei dieser Gruppe waren die Beschäftigungsquoten auch 2016 immer noch schlechter als 2005. So lagen sie beispielsweise in Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien und Spanien 2016 mehr als 10 Prozentpunkte unter denen von 2005.

**Abbildung A5.1**

**Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2016)**




*Anmerkung: Die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) umfassen die Fächergruppen „Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik“, „Informatik und Kommunikationstechnologie“ sowie „Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe“ nach ISCED-F 2013.*
*1. Die Altersgruppe umfasst 25- bis 34-Jährige. 2. Referenzjahr 2015. 3. Die Daten beziehen sich auf die Fachrichtung des Bachelorabschlusses, selbst wenn ein weiterer tertiärer Abschluss erlangt wurde. 4. OECD- und EU22-Durchschnitt: ohne Frankreich und Slowenien.*
*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten von „Alle Fächergruppen“.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle A5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557242*

## Kontext

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen. Durch die erweiterten Bildungsmöglichkeiten ist das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften in allen Ländern gewachsen, und die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung ist für die Hochqualifizierten unter ihnen höher. Andererseits gibt es zwar immer noch Beschäftigungsmöglichkeiten für die geringer Qualifizierten, ihre Beschäftigungsaussichten sind jedoch relativ problematisch. Für diejenigen mit dem niedrigsten Bildungsstand besteht ein höheres Risiko der Erwerbslosigkeit, und sie erzielen geringere Erwerbseinkommen (s. Indikator A6). Diese ungleichen Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt können gesellschaftliche Ungleichheiten noch weiter verschärfen.

Die Bildungssysteme stehen vor der schwierigen Aufgabe, mit der veränderten Arbeitsmarktnachfrage nach Qualifikationen Schritt zu halten. Der schnelle technische Fortschritt hat auch die Nachfrage auf dem globalen Arbeitsmarkt verändert. Arbeitskräfte mit hohem Kompetenzniveau, insbesondere im Bereich der IKT, und diejenigen, die IKT gut zum Problemlösen nutzen können, haben die besseren Chancen. Diese Kompetenzen können auch außerhalb des formalen Bildungssystems erworben werden und in einigen Fällen sogar dazu beitragen, trotz eines niedrigeren Bildungsabschlusses einen Arbeitsplatz zu finden (Lane and Conlon, 2016).

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 17 Prozent der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerbslos. Für sie ist das Risiko der Erwerbslosigkeit fast doppelt so hoch wie für diejenigen mit höheren Bildungsabschlüssen, denn für jüngere Erwachsene mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs liegt das Risiko bei durchschnittlich 9 Prozent und für Absolventen des Tertiärbereichs bei 7 Prozent.
- In 16 der OECD- und Partnerländer, für die subnationale Daten zum Erwerbsstatus vorliegen, variieren die Beschäftigungsquoten derjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen tendenziell in den subnationalen Einheiten stärker als die derjenigen mit einem höheren Bildungsstand.

## Analyse und Interpretationen

### Bildungsstand und Beschäftigung

Ein höherer Bildungsstand verbessert die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs (25- bis 64-Jährige) 85 Prozent, die der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs 75 Prozent und die derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II weniger als 60 Prozent.

Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erreichen nur in wenigen Ländern hohe Beschäftigungsquoten (zwischen 70 und 80 Prozent): in Indonesien, Island, Kolumbien und Neuseeland. In allen anderen Ländern sind diese Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt. In Belgien, Griechenland, Irland, Israel, Litauen, Polen, der Slowakei, Slowenien, Südafrika und Tschechien sind weniger als die Hälfte von ihnen in Beschäftigung (Tab. A5.1).

In allen OECD- und Partnerländern verbessern sich die Beschäftigungschancen für Erwachsene, wenn sie den Sekundarbereich II bzw. den postsekundaren Bereich abgeschlossen haben – im Durchschnitt um rund 20 Prozentpunkte. In Belgien, Polen, der Slowakei und Tschechien sind ihre Beschäftigungsquoten mehr als 25 Prozentpunkte höher als die derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.

Durch einen Abschluss im Tertiärbereich verbessern sich die Beschäftigungsquoten im Durchschnitt der OECD-Länder um weitere 9 Prozentpunkte. In Lettland, Litauen, Luxemburg, Polen und Südafrika übertreffen die Beschäftigungsquoten für Absolventen des Tertiärbereichs die derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich um mindestens 15 Prozentpunkte (Tab. A5.1).

### Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger nach Bildungsstand

Seit der großen Rezession in den späten 2000er- und frühen 2010er-Jahren sind die Beschäftigungsquoten der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) in den meisten OECD- und Partnerländern auf das Niveau von zehn Jahren zuvor zurückgekehrt. Im Durchschnitt der OECD-Länder belief sich die Beschäftigungsquote jüngerer Erwachsener, unabhängig vom Bildungsstand, im Jahr 2005 auf 77 Prozent, ein ähnlicher Prozentsatz wie 2016. Allerdings liegen die Beschäftigungsquoten dieser Gruppe in Griechenland, Irland, Italien, Slowenien und Spanien immer noch mehr als 5 Prozentpunkte unter denen von 2005 (OECD-Bildungsdatenbank).

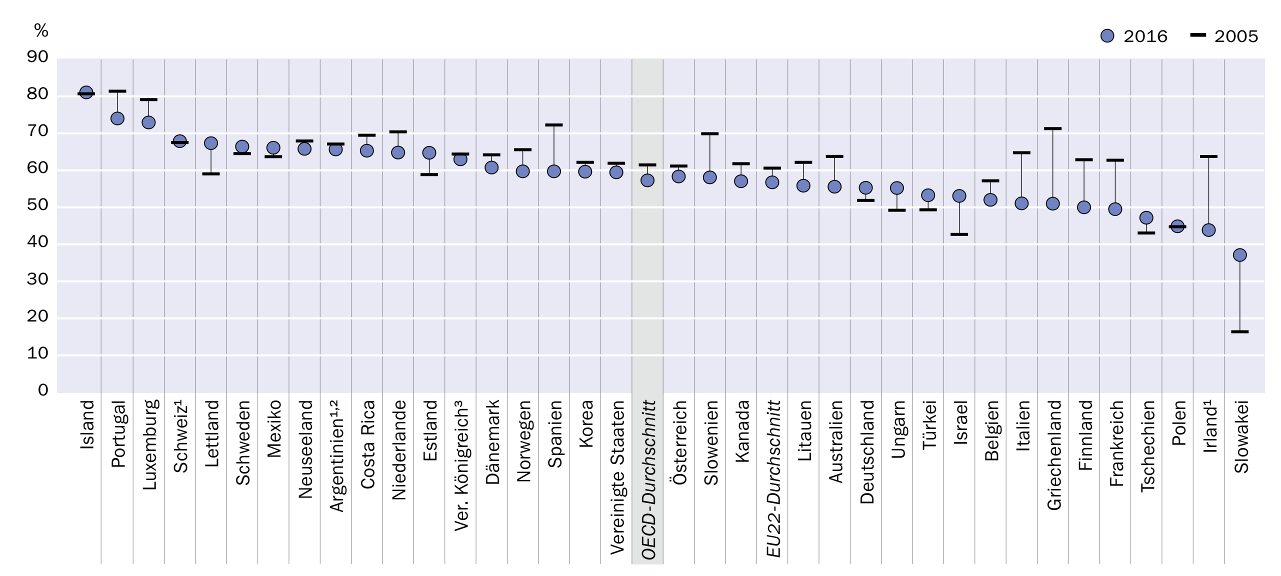
In Abbildung A5.2 wird deutlich, dass die Lage für jüngere Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in einigen OECD- und Partnerländern noch schlechter ist. In Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Slowenien und Spanien sind die Beschäftigungsquoten für die 25- bis 34-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II im Jahr 2016 immer noch mindestens 10 Prozentpunkte niedriger als 2005. So ist beispielsweise in Griechenland die Beschäftigungsquote für diese Gruppe von 71 Prozent im Jahr 2005 auf 51 Prozent im Jahr 2016 gefallen. In all diesen Ländern sind die Beschäftigungsquoten 2016 für Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand, d. h. mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder darüber, jedoch ähnlich hoch wie vor der Krise. In Frankreich beispielsweise lagen 2016 die Beschäftigungsquoten für jüngere Erwachsene

A 5

**Abbildung A5.2**



**Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (2005 und 2016)**




*1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik. 3. Die Daten für „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-Jährigen zählen zu dieser Gruppe).*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die sich in Beschäftigung befinden.*
*Quelle: OECD/ILO (2017). Tabelle A5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557261*

ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II um 13 Prozentpunkte unter denen von 2005, die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs waren jedoch genauso hoch wie 2005 (Abb. A5.2 und Tab. A5.2).

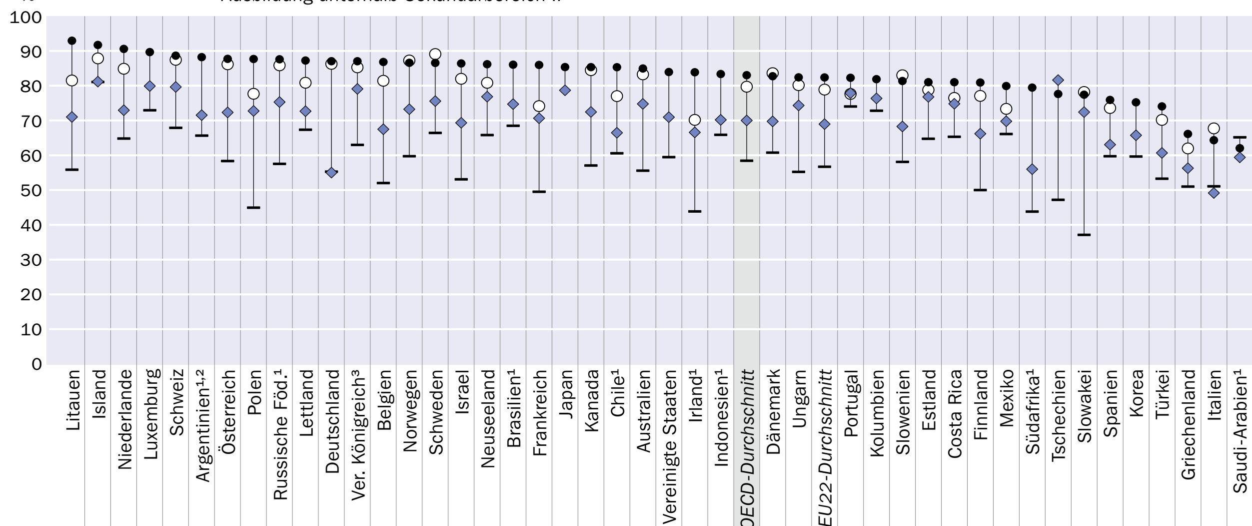
Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Anteil der 25- bis 34-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in diesen Ländern insgesamt gesunken ist. Die Ausnahmen bilden Finnland und Spanien, wo der Anteil nahezu gleich blieb (s. Tab. A1.2).

**Zusammenhang zwischen den Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener und dem Besuch von berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich**
Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind meist darauf ausgelegt, die Teilnehmer auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Beschäftigungsquoten von jüngeren Erwachsenen, die einen berufsbildenden Bildungsgang abgeschlossen haben, mit 80 Prozent höher als die der Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs mit 70 Prozent (Abb. A5.3).

Abbildung A5.3 zeigt, dass in den meisten Ländern die Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit zunehmendem Bildungsstand steigen. In Australien, Dänemark, Deutschland, Estland, Kanada, Norwegen, Österreich, der Schweiz, der Slowakei, Slowenien, Spanien und Ungarn sind die Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit berufsbildenden Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich jedoch fast so hoch wie die der Absolventen des Tertiärbereichs. In vielen dieser Länder gibt es berufsbildende Bildungsgänge mit einer ausgeprägten betrieblichen Ausbildungskomponente. In Deutschland, Österreich und der Schweiz bedeutet dies meist die

**Abbildung A5.3**

**Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2016)**




*Anmerkung: Die Kategorie „Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich" (allgemeinbildend oder nicht unterschieden) bezieht sich für Länder mit Daten zu „berufsbildend" auf „allgemeinbildend" und für die anderen Länder auf „nicht unterschieden".*

*1. Referenzjahr nicht 2016. Weitere Einzelheiten s. Tabelle A5.1. 2. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik. 3. Die Daten für „Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-Jährigen zählen zu dieser Gruppe).*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.*

*Quelle: OECD/ILO (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557280*

Teilnahme an einer kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildung, in der zumindest ein Teil der Arbeitszeit bezahlt wird (duale Ausbildungsgänge). In diesen Ländern sind die Absolventen dualer Ausbildungsgänge auf dem Arbeitsmarkt wesentlich erfolgreicher als die Absolventen rein schulischer Ausbildungsgänge (Abb. A5.3 und Kasten A5.1).

Der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten der Absolventen von berufsbildenden und von allgemeinbildenden Ausbildungsgängen ist am deutlichsten in Deutschland (mit 31 Prozentpunkten) sowie Italien und Slowenien (mit mindestens 15 Prozentpunkten). Die Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind genauso niedrig wie die derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. In Deutschland sind 55 Prozent der jüngeren Erwachsenen mit allgemeinbildenden Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Beschäftigung, genauso viele wie derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Allerdings ist die Anzahl der Erwachsenen, die lediglich über einen allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II verfügt, gering, da die meisten von ihnen mit diesem Abschluss noch nicht in den Arbeitsmarkt eintreten, sondern ihre Ausbildung fortsetzen (Abb. A5.3 und s. Tab. A1.1).

### Zusammenhang Erwerbslosenquote und Bildungsstand bei jüngeren Erwachsenen

In vielen OECD- und Partnerländern sind die Erwerbslosenquoten der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) besonders hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist das Risiko der Erwerbslosigkeit für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II

A 5

Kasten A5.1

## Arbeitsmarktergebnisse für Absolventen dualer Ausbildungsgänge

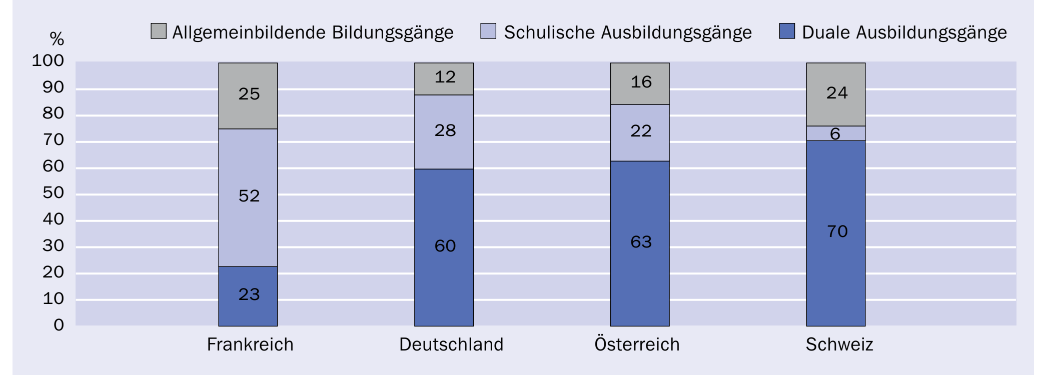
Aus der Literatur lässt sich entnehmen, dass eine berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) jungen Menschen den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt erleichtert; in zahlreichen Ländern wächst das Interesse am Ausbau des nationalen Bildungssystems in diese Richtung (z. B. OECD, 2015). Eine Form der beruflichen Ausbildung sind duale Ausbildungsgänge, in denen Ausbildungs- und Arbeitsabschnitte kombiniert werden, wobei der Auszubildende für Letztere eine Vergütung erhält. Da die Auszubildenden für ihre Arbeit bezahlt werden, sind die Arbeitgeber nicht nur bestrebt, sie beim Erwerb der praktischen Kenntnisse für ihren späteren Beruf zu unterstützen, sondern auch, ihnen die Kompetenzen zu vermitteln, die die Produktivität des Betriebs steigern. Obwohl derartige duale Ausbildungsabschlüsse in der politischen Diskussion ständig an Bedeutung gewinnen, sind international vergleichbare Indikatoren bisher nicht in der Lage, ihre Ergebnisse zu beschreiben oder auch nur ihre Verbreitung zu quantifizieren.

Um diese Lücke zu schließen, führte die OECD 2016 eine Studie über den Erfolg der Absolventen von dualen Ausbildungsgängen am Arbeitsmarkt durch. Die Erhebung wurde in den Ländern mit einem signifikanten Anteil dualer Ausbildungsgänge durchgeführt – in Deutschland, Frankreich, Österreich und der Schweiz. Es zeigte sich, dass ein großer Teil der Bevölkerung in diesen vier Ländern nur bis zum Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Bildungswesen verbleibt; mindestens 75 Prozent der 25- bis 34-Jährigen nahmen an beruflichen Bildungsmaßnahmen teil (Abb. A5.a).

In Deutschland, Österreich und der Schweiz haben mehr als 70 Prozent der jüngeren Erwachsenen mit einer berufsbildenden Ausbildung einen dualen Ausbildungsgang durchlaufen. Im Gegensatz dazu haben die meisten jüngeren Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss in Frankreich eine schulische Ausbildung durchlaufen. In allen vier Ländern ist der Prozentsatz der 25- bis 34-jährigen Männer mit einer dualen Ausbildung höher als der der Frauen (Tab. A5.b im Internet).

Abbildung A5.a

**Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Ausrichtung und Art des berufsbildenden Bildungsgangs (2015)**




*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge 25- bis 34-Jähriger, die über einen Abschluss in einem dualen Ausbildungsgang verfügen.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle A5.b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557318*

### Arbeitsmarktergebnisse für jüngere Erwachsene

Die Studie stellte fest, dass jüngere Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss in allen vier Ländern höhere Beschäftigungsquoten und niedrigere Nichterwerbsquoten aufweisen als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. In Österreich beispielsweise betragen die jeweiligen Beschäftigungsquoten 85 Prozent gegenüber 71 Prozent, die Erwerbslosenquoten 6,5 Prozent gegenüber 7,7 Prozent und die Nichterwerbsquoten 9 Prozent im Vergleich zu 23 Prozent. Allerdings befindet sich ein Teil der nicht erwerbstätigen Erwachsenen noch in einem tertiären Bildungsgang, was deren höhere Nichterwerbsquote erklärt (Tab. A5.a).

**Tabelle A5.a**

**Arbeitsmarktstatus 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich nach Ausrichtung und Art des berufsbildenden Bildungsgangs (2015)**

| | Beschäftigungsquote | | | Erwerbslosenquote | | | Nichterwerbsquote | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Berufsbildend | | Allgemeinbildend | Berufsbildend | | Allgemeinbildend | Berufsbildend | | Allgemeinbildend |
| | Duale Ausbildungsgänge | Schulische Ausbildungsgänge | | Duale Ausbildungsgänge | Schulische Ausbildungsgänge | | Duale Ausbildungsgänge | Schulische Ausbildungsgänge | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | |
| Österreich | 85 | 87 | 71 | 6 | 4 | 8 | 9 | 10 | 23 |
| Frankreich | 81 | 71 | 73 | 11 | 16 | 11 | 9 | 16 | 18 |
| Deutschland | 86 | 85 | 54 | 5 | 3 | 6 | 9 | 12 | 43 |
| Schweiz | 89 | 84 | 80 | 4 | 8 | 4 | 8 | 8 | 17 |

*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933559541

Der Vergleich der Arbeitsmarktergebnisse von Erwachsenen mit einem Abschluss in einem dualen Ausbildungsgang und denen, die eine andere Form von beruflicher Bildung durchlaufen haben, führt zu keinem eindeutigen Ergebnis und zeigt Unterschiede zwischen den Ländern auf. In Deutschland und Österreich beispielsweise erreichen die 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss in einem dualen Ausbildungsgang ähnliche Beschäftigungsquoten wie die Absolventen anderer berufsbildender Ausbildungsgänge (jeweils rund 85 Prozent). In Frankreich und der Schweiz sind die Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einem Abschluss in einem dualen Ausbildungsgang höher als die der Absolventen anderer berufsbildender Ausbildungsgänge (in Frankreich 81 Prozent bzw. 71 Prozent, in der Schweiz 89 Prozent bzw. 84 Prozent). In diesen beiden Ländern sind die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss in einem dualen Ausbildungsgang geringer als die derjenigen mit anderen berufsbildenden Abschlüssen. In Deutschland und Österreich ist es genau umgekehrt (Tab. A5.a).

Es ist besonders wichtig, die Auswirkungen einer berufsbildenden Ausbildung im Verlauf des Erwerbslebens zu analysieren. Einige Untersuchungen stellten fest, dass die Vorteile bei der Beschäftigung junger Menschen durch die berufliche Bildung möglicherweise auf Kosten geringerer Anpassungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit im späteren Erwerbsleben gehen, da die berufliche Spezialisierung eingeschränkter ist und daher im Laufe der Zeit obsolet werden könnte, während andererseits die Anpassungsfähigkeit an technische Neuerungen geringer ist (Hanushek, Schwerdt and Woessmann, 2011; Forster, Bol and Werfhorst, 2016).

Die unterschiedlichen Rentensysteme wirken sich auf die Beschäftigungsquoten älterer Erwachsener (55- bis 64-Jährige) mit einem Abschluss in einem dualen Ausbildungs-

gang aus. In den Ländern, in denen eine ähnlich lange Erwerbsdauer die Beschäftigten zum Bezug einer Altersrente berechtigt, bedeutet dies, dass das Ruhestandsalter umso früher eintritt, je früher der Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgte. Die Daten belegen, dass in diesen vier Ländern die Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss in einem dualen Ausbildungsgang höher sind als die derjenigen mit allgemeinbildenden Abschlüssen, dass jedoch der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten dieser beiden Gruppen mit fortschreitendem Alter der Erwerbsbevölkerung abnimmt (Abb. A5.b).

In allen vier Ländern ist die Beschäftigungsquote 25- bis 64-jähriger Männer mit einer dualen Ausbildung höher als bei ähnlich ausgebildeten Frauen (Tab. A5.b im Internet).

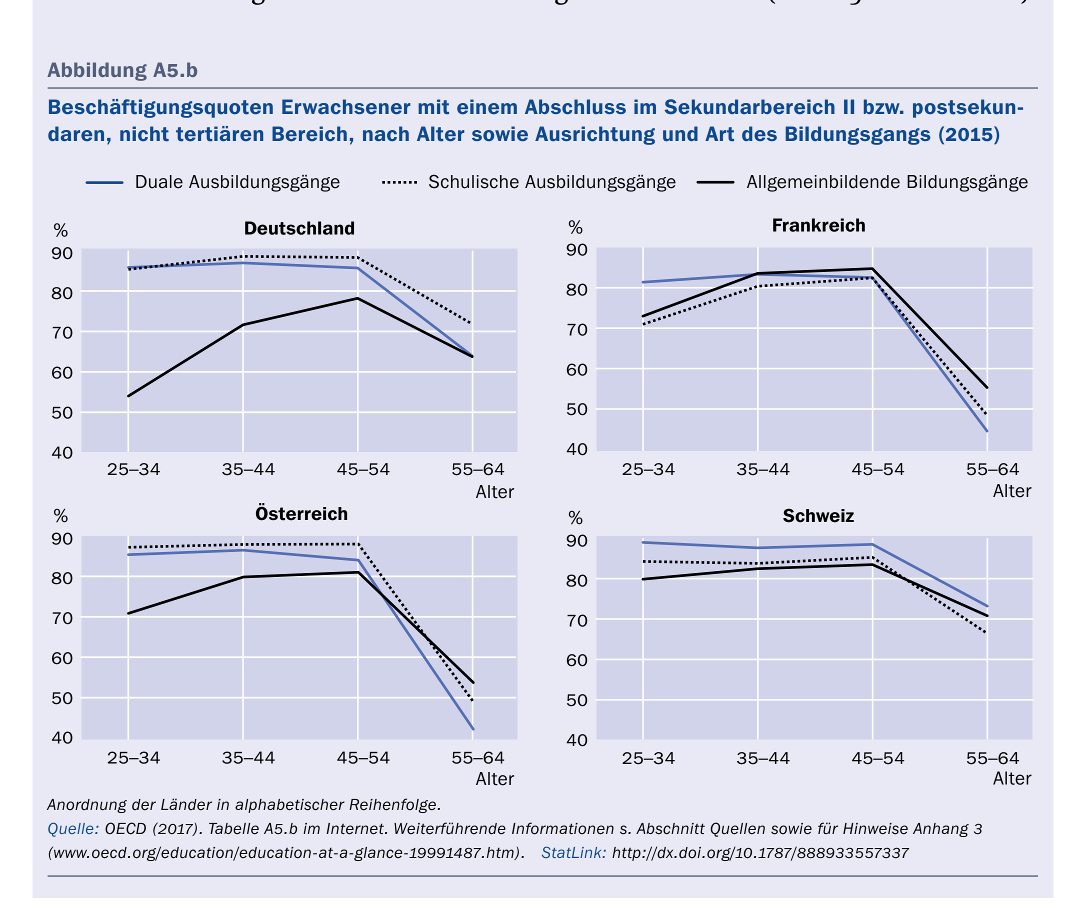



**Abbildung A5.b**

**Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Alter sowie Ausrichtung und Art des Bildungsgangs (2015)**

*Anordnung der Länder in alphabetischer Reihenfolge.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle A5.b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557337*

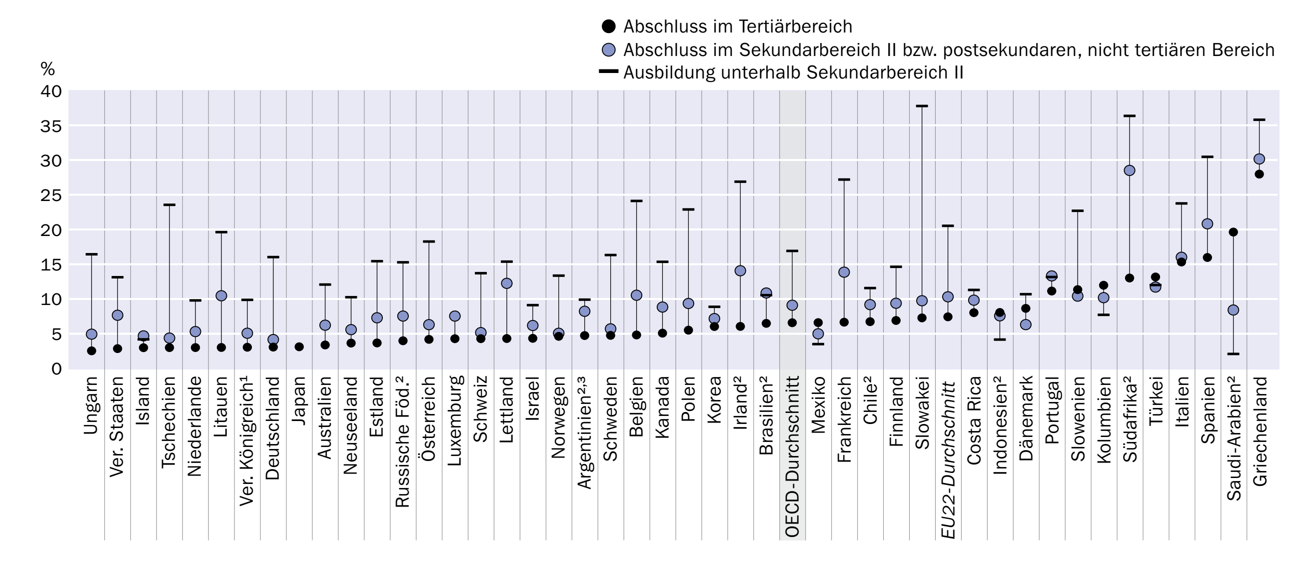
fast doppelt so hoch wie für diejenigen mit höheren Bildungsabschlüssen: 17 Prozent gegenüber 9 Prozent bei Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und 7 Prozent bei jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Abb. A5.4 und Tab. A5.4).

Abbildung A5.4 zeigt, dass die Lage für jüngere Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in den meisten Ländern besonders schwierig ist. In Griechenland, der Slowakei, Spanien und Südafrika liegt die Erwerbslosenquote dieser Gruppe bei mindestens 30 Prozent. In Belgien, Frankreich, Irland, Italien und Tschechien ist ungefähr ein Viertel von ihnen erwerbslos (Abb. A5.4).

Aus Abbildung A5.4 lässt sich auch ersehen, dass ein Abschluss im Sekundarbereich II oder höher das Risiko der Erwerbslosigkeit mindert. Die positiven Auswirkungen eines

**Abbildung A5.4**

**Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2016)**




*1. Die Daten für „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (16 Prozent der 25- bis 64-Jährigen zählen zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2016. Weitere Einzelheiten s. Tabelle A5.1. 3. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote von 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.*
*Quelle: OECD/ILO (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557299*

höheren Bildungsstands auf das Risiko einer Erwerbslosigkeit sind in Deutschland, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz, der Slowakei, Tschechien und Ungarn besonders deutlich. In diesen Ländern beträgt die Erwerbslosenquote der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich nur ungefähr ein Drittel der Erwerbslosenquote derjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand. Obwohl sich die Erwerbslosenquoten in den meisten Ländern durch eine Fortsetzung der Ausbildung nach dem Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich nur geringfügig verbessern, sind die positiven Auswirkungen eines Abschlusses im Tertiärbereich in Belgien, Frankreich, Irland, Lettland, Litauen, Südafrika und den Vereinigten Staaten besonders ausgeprägt. In diesen Ländern sind die Erwerbslosenquoten der Absolventen des Tertiärbereichs nur weniger als halb so hoch wie die der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (Abb. A5.4).

In Island, Korea, Mexiko, Portugal und der Türkei sind die Erwerbslosenquoten über die verschiedenen Bildungsstände hinweg ähnlich. In Saudi-Arabien gilt das Umgekehrte für die Beziehung zwischen Erwerbslosenquoten und Bildungsstand: 20 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs sind erwerbslos, aber nur 2 Prozent derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A5.4).

### Bildungsstand und Nichterwerbsquoten jüngerer Erwachsener

Bei den Niedrigqualifizierten ist der Anteil derjenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, d. h. die keine Beschäftigung suchen, höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 11 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs im Alter von 25 bis 34 Jahren nicht im Arbeitsmarkt. Von den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs sind es dagegen 16 Prozent und von denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II 30 Prozent (also fast doppelt so hoch). In Irland, Israel, Polen, der

Slowakei und der Türkei liegt der Anteil der jüngeren Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, die nicht am Arbeitsmarkt teilhaben, bei rund 40 Prozent. Die höchsten Nichterwerbsquoten für Absolventen des Tertiärbereichs (20 Prozent oder mehr) gibt es in Italien, Korea, Saudi-Arabien und Tschechien (Tab. A5.4).

Verschiedene Faktoren können dafür verantwortlich sein, dass jemand nicht im Arbeitsmarkt ist. Zu einem kleinen Teil ist die Nichtteilnahme darin begründet, dass jüngere Erwachsene kurz vor Beginn eines weiteren Bildungsabschnitts stehen. Im Durchschnitt der OECD-Länder befindet sich ein Drittel der nicht am Arbeitsmarkt teilnehmenden 25- bis 29-Jährigen noch in Ausbildung. Für die jüngeren Erwachsenen, die sich nicht in Ausbildung befinden, ist bei Frauen die Verantwortung für die Kindererziehung einer der wichtigsten Gründe für die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt, während es bei Männern meist gesundheitliche und andere Gründe sind (OECD, 2016).

Die Nichterwerbsquoten für Frauen sind über alle Bildungsstände hinweg stets höher. Besonders hoch sind sie unter jüngeren Erwachsenen, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben. Im Durchschnitt aller OECD-Länder nimmt fast die Hälfte der Frauen mit niedrigem Bildungsstand nicht am Arbeitsmarkt teil (45 Prozent), während es bei den Männern weniger als ein Fünftel ist (18 Prozent). Der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen den Nichterwerbsquoten ist in Mexiko (55 Prozent gegenüber 5 Prozent), Saudi-Arabien (75 Prozent gegenüber 4 Prozent) und der Türkei (69 Prozent gegenüber 6 Prozent) am höchsten. Portugal ist das einzige Land, in dem der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Nichterwerbsquoten fast völlig verschwunden ist: Bei den niedriger Qualifizierten beträgt die Nichterwerbsquote 18 Prozent für Frauen und 13 Prozent für Männer, bei höher Qualifizierten ist der Unterschied praktisch gleich null (OECD-Bildungsdatenbank).

### Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach Fächergruppen

Obgleich die Beschäftigungsquoten in allen OECD-Ländern für die Absolventen des Tertiärbereichs am höchsten sind, unterscheiden diese sich je nach Fächergruppe. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote der Absolventen des Tertiärbereichs (25- bis 64-Jährige) 84 Prozent. Sie ist jedoch für die Absolventen der Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen am niedrigsten (81 Prozent), während sie für die Absolventen der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie am höchsten ist (88 Prozent). Diese Werte unterscheiden sich am stärksten in Costa Rica (14 Prozentpunkte), Frankreich (13 Prozentpunkte), Portugal (11 Prozentpunkte) und der Slowakei (12 Prozentpunkte), während in Estland die Beschäftigungsquoten für die Absolventen beider Fächergruppen ähnlich sind (weniger als 1 Prozentpunkt Unterschied) (Tab. A5.3).

Die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) – wozu die Fächergruppen Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe gehören – gelten als besonders entscheidend für die Förderung von Innovationen und Wirtschaftswachstum. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Beschäftigungsquoten für Absolventen der MINT-Fächer auf 86 Prozent. Die Spanne reicht hierbei von mindestens 90 Prozent in Deutschland, Island, Litauen, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz und Tschechien bis zu weniger als 80 Prozent in Griechenland und der Türkei. In allen OECD-Ländern profitieren Absolventen des Tertiärbereichs in einem MINT-Fach

von höheren Beschäftigungsquoten als die Absolventen der Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen; Ausnahme ist hier Estland mit einem Unterschied von 3 Prozentpunkten (Abb. A5.1).

Zu den Kriterien, von denen sich junge Menschen bei der Wahl der Fächergruppe leiten lassen, gehören die Beschäftigungsaussichten, Gehaltserwartungen und die allgemeine Reputation des Lehrkörpers. Die Beschäftigungsquote 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss in Pädagogik beträgt in den OECD-Ländern durchschnittlich 83 Prozent, gegenüber einer Quote von 87 Prozent bei den Absolventen der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Die Nichterwerbsquoten der Absolventen dieser beiden Fächergruppen unterscheiden sich wie folgt: 14 Prozent für die Absolventen der Pädagogik und 9 Prozent bei den Absolventen der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Dieser Unterschied spiegelt gewisse geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe wider, da höhere Nichterwerbsquoten eher in Fächergruppen mit einem höheren Frauenanteil auftreten: So erwarben beispielsweise 19 Prozent der Frauen und 6 Prozent der Männer einen Abschluss in Pädagogik, während 28 Prozent der Männer und 6 Prozent der Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich in den Fächern Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erwarben (Tab. A5.3 und OECD-Bildungsdatenbank).

## Subnationale Unterschiede bei den Arbeitsmarktergebnissen

In 16 der OECD- und Partnerländer, für die subnationale Daten zum Erwerbsstatus vorliegen, variieren die Beschäftigungsquoten derjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen tendenziell in den subnationalen Einheiten stärker als die derjenigen mit einem höheren Bildungsstand. In den Vereinigten Staaten beispielsweise reicht die Spanne der Beschäftigungsquoten in den einzelnen Bundesstaaten bei Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II von 31 Prozent bis 66 Prozent; für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II erstreckt sich die Spanne von 61 Prozent bis 78 Prozent (OECD/NCES, 2017).

Das Verhältnis der höchsten zu den niedrigsten Beschäftigungsquoten von Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II beträgt in 8 der 16 Länder mindestens 1,5, während die entsprechende Quote für Absolventen von Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen in den meisten Ländern rund 1,1 beträgt und nur in 3 Ländern 1,5 oder mehr.

In vielen Ländern liegen die Beschäftigungsquoten in der Region, in der die Hauptstadt liegt, unabhängig vom Bildungsstand über dem Landesdurchschnitt. In Spanien beispielsweise beläuft sich die Beschäftigungsquote für Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II im Gebiet der Hauptstadt auf 59 Prozent, was über dem Landesdurchschnitt von 54 Prozent liegt. Gleiches gilt für fast alle anderen Bildungsstände. Im Gegensatz dazu liegt die Beschäftigungsquote in Deutschland in der Region der Hauptstadt unabhängig vom Bildungsstand unter dem Landesdurchschnitt (OECD/NCES, 2017).

A 5

Kasten A5.2

## Bildungsstand und damit verbundener relativer Beschäftigungsvorteil

In diesem Kasten werden die Ergebnisse einer neuen Analyse zur Bewertung der Arbeitsmarktnachfrage nach den verschiedenen Bildungsständen länderübergreifend dargestellt. Der wesentliche Zusatznutzen dieser Analyse besteht darin, dass die Ergebnisse von der jeweiligen Beschäftigungslage und Erwerbslosenquote in einem Land unabhängig sind. Vielmehr erkennt man den Anteil der beschäftigten Personen mit einem bestimmten Bildungsstand im Vergleich zu dem Anteil, der erwerbslos ist. Die Vorteile dieser Berechnung lassen sich anhand des Beispiels eines Landes mit relativ hoher Erwerbslosenquote besser verdeutlichen. Hier würden die Erwerbslosenquoten nach Bildungsstand für jeden Bildungsstand einen überdurchschnittlich hohen Wert zeigen, man könnte jedoch nicht erkennen, ob die Absolventen einer bestimmten Bildungsstufe eher unter den Beschäftigten oder unter den Erwerbslosen überrepräsentiert sind.

Der Index wird nach der folgenden Formel berechnet:

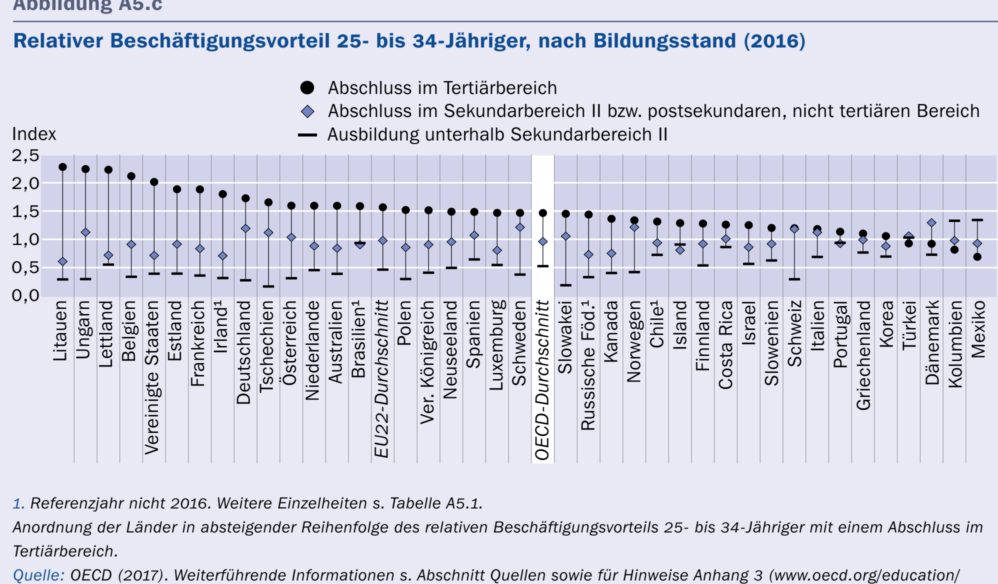
$$\text{Index:} \quad \frac{\dfrac{\text{Zahl der Beschäftigten mit einem Bildungsstand „a“}}{\text{Zahl der Beschäftigten unabhängig von ihrem Bildungsstand}}}{\dfrac{\text{Zahl der Erwerbslosen mit einem Bildungsstand „a“}}{\text{Zahl der Erwerbslosen unabhängig von ihrem Bildungsstand}}}$$

Ein Index von 1 bedeutet, dass der Anteil der beschäftigten Personen mit einem bestimmten Bildungsstand dem Anteil an den Erwerbslosen entspricht. Er bedeutet auch, dass die Erwerbslosenquote bei diesem bestimmten Bildungsstand gleich der Erwerbslosenquote unabhängig vom Bildungsstand ist. Ein Index unter 1 (< 1) bedeutet, dass der Anteil der beschäftigten Personen mit einem bestimmten Bildungsstand geringer ist als ihr Anteil an den Erwerbslosen. Das Umgekehrte gilt für einen Index größer 1 (> 1).

Abbildung A5.c zeigt, dass der Index für 25- bis 34-Jährige mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder 0,5 beträgt, für diejenigen

Abbildung A5.c

**Relativer Beschäftigungsvorteil 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2016)**




*1. Referenzjahr nicht 2016. Weitere Einzelheiten s. Tabelle A5.1.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des relativen Beschäftigungsvorteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557356*

mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 1,0 und für diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 1,5. Das bedeutet, dass im Durchschnitt der OECD-Länder der Anteil jüngerer Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an allen Beschäftigten der gleichen Altersgruppe halb so groß ist wie ihr Anteil an den Erwerbslosen. Jüngere Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich stellen einen gleich großen Anteil an den Beschäftigten wie an den Erwerbslosen. Jüngere Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben einen 50 Prozent höheren Anteil an den Beschäftigten als an den Erwerbslosen. In 35 der 39 Länder mit verfügbaren Daten ist der relative Beschäftigungsvorteil von 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs größer als der Gleichaltriger, die nicht über einen solchen Abschluss verfügen. In Dänemark haben außerdem bei einer Gegenüberstellung der Beschäftigten und der Erwerbslosen junge Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen niedrigeren relativen Beschäftigungsvorteil als Absolventen des Sekundärbereichs II, er ist jedoch höher als der Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Index > 1). Für 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist der Index in 11 Ländern > 1 während er für diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II nur in Kolumbien und Mexiko > 1 ist. In Kolumbien und Mexiko ist der Index für jüngere Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich niedriger als für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Das bedeutet, dass in diesen beiden Ländern die Absolventen des Tertiärbereichs eher unter den Erwerbslosen überrepräsentiert sind als diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Gleiches gilt für die Türkei, allerdings ist das Ergebnis knapp 1 für alle Bildungsstände (Abb. A5.c).

Der höchste Index für jüngere Absolventen des Tertiärbereichs ergibt sich in Belgien, Lettland, Litauen, Ungarn und den Vereinigten Staaten, dort beträgt er 2 oder > 2. Das bedeutet, dass jüngere Absolventen des Tertiärbereichs mindestens doppelt so stark unter den jüngeren Beschäftigten vertreten sind wie unter den Erwerbslosen. In diesen fünf Ländern unterscheiden sich die Indizes derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und der Absolventen des Tertiärbereichs auch am stärksten (mit einem Unterschied von mindestens 1,6 Punkten) (Abb. A5.c).

Von den Ländern mit verfügbaren Daten ist der Index für jüngere Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in der Slowakei und in Tschechien am niedrigsten. Beide Länder haben einen Index von lediglich 0,2, was bedeutet, dass der Anteil jüngerer Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an den Beschäftigten dieser Altersgruppe mindestens fünfmal geringer ist als ihr Anteil an den Erwerbslosen (Abb. A5.c).

## Definitionen

Die *Erwerbsbevölkerung* ist die Summe der Beschäftigten und der Erwerbslosen entsprechend der Definition der Arbeitskräfteerhebung.

*Altersgruppen: Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige, *jüngere Erwachsene* auf 25- bis 34-Jährige und ältere Erwachsene auf 55- bis 64-Jährige.

*Bildungsstand* bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

*Beschäftigte* werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt oder einen Gewinn arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen. Die Beschäftigungsquote bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Relation zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent.

*Nicht im Arbeitsmarkt* umfasst diejenigen, die während der Erhebungswoche weder beschäftigt noch erwerbslos waren, d. h. diejenigen, die nicht arbeitssuchend waren. Die *Nichterwerbsquote* beschreibt den Anteil der Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent (d. h. die Zahl der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen wird ins Verhältnis gesetzt zur Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter).

*Bildungsbereiche:* Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

*Erwerbslose* werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz hatten, aktiv einen Arbeitsplatz suchten und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung standen. Die *Erwerbslosenquote* bezieht sich auf die Zahl der Erwerbslosen in Relation zur Erwerbsbevölkerung, ausgedrückt in Prozent (d. h. die Zahl der Erwerbslosen wird ins Verhältnis gesetzt zur Summe der Beschäftigten und Erwerbslosen).

Die *Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter* umfasst die Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.

## Angewandte Methodik

Informationen zur angewandten Methodik s. Indikator A1.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) sowie Anhang 3 für länderspezifische Anmerkungen (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Weitere Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES) zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 16 Länder verfügbar: Belgien, Brasilien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Kanada, Kolumbien, Polen, die Russische Föderation, Schweden, Slowenien, Spanien, die Türkei und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat basierend auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen


Forster, A. G., Bol, T. and H. G. V. d. Wefhorst (2016), „Vocational education and employment over the life cycle", *Sociological Science,* Vol. 3, pp. 473–494.

Hanushek, E. A., Schwerdt, G. and L. Woessmann (2011), „General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle", *NBER Working Paper,* No. 17504, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.

Lane, M. and G. Conlon (2016), „The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes", *OECD Education Working Papers,* No. 129, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jm2cv4t4gzs-en*.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en*.

OECD (2015), „Focus on vocational education and training (VET) programmes", *Education Indicators in Focus,* No. 33, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en*.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement,* OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/*.


## Tabellen Indikator A5

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559579*

- Tabelle A5.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2016)
- Tabelle A5.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2000, 2005, 2010, 2015 und 2016)
- Tabelle A5.3: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2016)
- Tabelle A5.4: Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2016)

- Tabelle A5.a: Arbeitsmarktstatus 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich nach Ausrichtung und Art des berufsbildenden Bildungsgangs (2015)

- **WEB** Table A5.b: Labour market status or educational attainment, by age, gender, programme orientation, type of vocational programmes and labour market status or educational attainment (Arbeitsmarktstatus bzw. Bildungsstand nach Alter, Geschlecht, Ausrichtung des Bildungsgangs, Art der beruflichen Bildung und Arbeitsmarktstatus bzw. Bildungsstand) (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle A5.1

### Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2016)

*25- bis 64-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen*

| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | Abschluss im Tertiärbereich | | | | | Alle Bildungsstände zusammen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Abschluss im Sekundarbereich II | Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Gesamt | Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang | Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss | Master- oder gleichwertiger Abschluss | Promotion oder gleichwertiger Abschluss | Gesamt | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | 58 | 78 | 82 | 78 | 81 | 84 | 84 | 90 | 84 | 76 |
| Österreich | 54 | 76 | 81 | 76 | 86 | 77 | 89 | 92 | 86 | 76 |
| Belgien | 46 | 72 | 85 | 73 | 68 | 84 | 87 | 92 | 85 | 71 |
| Kanada | 55 | 71 | 79 | 74 | 80 | 83 | 84[d] | x(7) | 82 | 76 |
| Chile[1] | 62 | 72 | a | 72 | 80 | 86 | 95[d] | x(7) | 84 | 71 |
| Tschechien | 45 | 81[d] | x(2) | 81 | 84 | 80 | 87 | 94 | 86 | 80 |
| Dänemark | 63 | 81 | 93 | 81 | 87 | 83 | 90 | 90 | 86 | 80 |
| Estland | 61 | 77 | 76 | 77 | 80 | 85 | 86 | 95 | 85 | 78 |
| Finnland | 54 | 73 | 94 | 73 | 81 | 83 | 85 | 89 | 83 | 75 |
| Frankreich | 51 | 73 | 60 | 73 | 83 | 83 | 88 | 90 | 85 | 72 |
| Deutschland | 59 | 80 | 86 | 81 | 90 | 88 | 88 | 93 | 88 | 80 |
| Griechenland | 48 | 57 | 61 | 58 | 63 | 69 | 82 | 88 | 70 | 59 |
| Ungarn | 52 | 75 | 82 | 76 | 86 | 83 | 88 | 94 | 85 | 74 |
| Island | 79 | 87 | 93 | 88 | 90 | 92 | 96 | 98 | 94 | 88 |
| Irland[1] | 49 | 67 | 72 | 69 | 78 | 83 | 86 | 88 | 82 | 71 |
| Israel | 48 | 73 | a | 73 | 83 | 88 | 90 | 92 | 87 | 77 |
| Italien | 51 | 71 | 73 | 71 | c | 69 | 82 | 89 | 80 | 64 |
| Japan[2] | x(2) | 78[d] | x(5) | m | 78[d] | 87[d] | x(6) | x(6) | 83[d] | 80 |
| Korea | 66 | 72 | a | 72 | 77 | 77[d] | x(6) | x(6) | 77 | 74 |
| Lettland | 59 | 71 | 69 | 71 | 86 | 85 | 90 | 98 | 87 | 75 |
| Luxemburg | 60 | 70 | 77 | 71 | 84 | 83 | 87 | 91 | 86 | 75 |
| Mexiko | 65 | 70 | a | 70 | 70 | 80 | 86 | 85 | 80 | 68 |
| Niederlande | 61 | 79 | 87 | 79 | 86 | 88 | 90 | 95 | 88 | 78 |
| Neuseeland | 72 | 80 | 86 | 82 | 87 | 87 | 87 | 91 | 87 | 82 |
| Norwegen | 62 | 80 | 84 | 80 | 83 | 90 | 92 | 92 | 89 | 81 |
| Polen | 41 | 68 | 71 | 68 | 77 | 84 | 88 | 97 | 88 | 71 |
| Portugal | 65 | 79 | 79 | 79 | a | 78 | 87 | 88 | 85 | 73 |
| Slowakei | 38 | 74 | 76 | 74 | 87 | 73 | 82 | 86 | 81 | 73 |
| Slowenien | 46 | 71 | a | 71 | 79 | 87 | 87 | 89 | 85 | 72 |
| Spanien | 54 | 69 | 63 | 69 | 76 | 79 | 82 | 89 | 80 | 67 |
| Schweden | 66 | 86 | 84 | 85 | 85 | 90 | 93 | 94 | 90 | 84 |
| Schweiz | 68 | 82[d] | x(2) | 82 | x(6,7,8) | 88[d] | 88[d] | 92[d] | 88 | 83 |
| Türkei | 51 | 62 | a | 62 | 67 | 77 | 85 | 94 | 75 | 58 |
| Ver. Königreich[3] | 62 | 83 | a | 80 | 82 | 85 | 86 | 89 | 85 | 79 |
| Vereinigte Staaten | 57 | 69[d] | x(2) | 69 | 77 | 82 | 85 | 90 | 82 | 73 |
| **OECD-Durchschnitt** | **57** | **74** | **79** | **75** | **81** | **83** | **87** | **91** | **84** | **75** |
| **EU22-Durchschnitt** | **54** | **74** | **77** | **74** | **81** | **82** | **87** | **91** | **84** | **74** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien[4,5] | 65 | 73 | a | 73 | x(6) | 87[d] | x(6) | x(6) | 87 | 73 |
| Brasilien[1] | 65 | 74[d] | x(2) | 74 | x(9) | x(9) | x(9) | x(9) | 83 | 71 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 72 | 76[d] | x(2) | 76 | x(9) | x(9) | x(9) | x(9) | 83 | 76 |
| Costa Rica | 62 | 71 | c | 71 | 74 | 82 | 87[d] | x(7) | 81 | 68 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien[1] | 71 | 73 | m | 73 | x(6) | 85[d] | x(6) | x(6) | 85 | 73 |
| Litauen | 49 | 70 | 76 | 73 | a | 90 | 92 | 97 | 91 | 78 |
| Russische Föd.[1] | 51 | 68 | 77 | 72 | 78 | 87 | 86 | 87 | 82 | 77 |
| Saudi-Arabien[4] | 60 | 65 | a | 65 | x(6) | 75[d] | x(6) | x(6) | 75 | 65 |
| Südafrika[1] | 47 | 62 | 66 | 62 | 79 | 85 | 93[d] | x(7) | 83 | 56 |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2015. 2. Die Daten für „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (16 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2014. 5. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

*Quelle: OECD/ILO (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559465*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A 5

Tabelle A5.2

## Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2000, 2005, 2010, 2015 und 2016)

*25- bis 34-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 34-Jährigen*

| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | | | | | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | | Abschluss im Tertiärbereich | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2016 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2016 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2016 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 64[b] | 64[b] | 61[b] | 59 | 56 | 80[b] | 81[b] | 78[b] | 79 | 79 | 84[b] | 85[b] | 85[b] | 85 | 85 |
| Österreich | m | 61 | 59 | 58 | 58 | m | 83 | 83 | 83 | 84 | m | 86 | 86 | 86 | 88 |
| Belgien | 64[b] | 57[b] | 56[b] | 51 | 52 | 84[b] | 81[b] | 80[b] | 77 | 77 | 92[b] | 90[b] | 89[b] | 87 | 87 |
| Kanada | 60 | 62 | 58 | 57 | 57 | 79 | 80 | 77 | 77 | 76 | 86 | 85 | 84 | 84 | 85 |
| Chile[1] | m | m | 58[b] | 61 | m | m | m | 67[b] | 69 | m | m | m | 83[b] | 85 | m |
| Tschechien | 51[b] | 43[b] | 47[b] | 42 | 47 | 77[b] | 78[b] | 76[b] | 79 | 82 | 83[b] | 81[b] | 77[b] | 77 | 78 |
| Dänemark | 70[b] | 64[b] | 65[b] | 58 | 61 | 85[b] | 83[b] | 82[b] | 81 | 80 | 88[b] | 87[b] | 86[b] | 82 | 83 |
| Estland | 58 | 59 | 50 | 62 | 65 | 74 | 77 | 71 | 82 | 78 | 82 | 84 | 80 | 85 | 81 |
| Finnland | 69[b] | 63[b] | 59[b] | 53 | 50 | 76[b] | 77[b] | 76[b] | 75 | 75 | 84[b] | 86[b] | 84[b] | 81 | 81 |
| Frankreich | 61 | 63 | 57 | 51 | 50 | 80 | 80 | 79 | 74 | 73 | 85 | 86 | 87 | 84 | 86 |
| Deutschland | 60[b] | 52[b] | 55[b] | 56 | 55 | 79[b] | 74[b] | 78[b] | 82 | 82 | 89[b] | 85[b] | 88[b] | 88 | 87 |
| Griechenland | 67[b] | 71[b] | 66[b] | 52 | 51 | 69[b] | 73[b] | 70[b] | 58 | 59 | 79[b] | 79[b] | 77[b] | 65 | 66 |
| Ungarn | 50 | 49 | 40 | 51 | 55 | 75 | 75 | 71 | 78 | 80 | 83 | 83 | 79 | 82 | 82 |
| Island | m | 81 | 67 | 79 | 81 | m | 82 | 73 | 83 | 84 | m | 94 | 88 | 88 | 92 |
| Irland | 68[b] | 64[b] | 44[b] | 44 | m | 85[b] | 83[b] | 67[b] | 68 | m | 91[b] | 89[b] | 83[b] | 84 | m |
| Israel | m | 43[b] | 45[b] | 58 | 53 | m | 65[b] | 68[b] | 72 | 70 | m | 82[b] | 82[b] | 86 | 86 |
| Italien | 60[b] | 65[b] | 57[b] | 51 | 51 | 67[b] | 72[b] | 69[b] | 63 | 63 | 73[b] | 69[b] | 67[b] | 62 | 64 |
| Japan[2] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 78[b,d] | 78[b,d] | 81[b,d] | 83[d] | 85[d] |
| Korea | 65 | 62 | 57 | 52 | 60 | 64 | 64 | 64 | 65 | 66 | 74 | 74 | 74 | 76 | 75 |
| Lettland | 52 | 59 | 56 | 64 | 67 | 74 | 77 | 71 | 80 | 76 | 86 | 84 | 81 | 85 | 87 |
| Luxemburg | 78[b] | 79[b] | 78[b] | 76 | 73 | 85[b] | 82[b] | 83[b] | 82 | 80 | 83[b] | 87[b] | 87[b] | 87 | 90 |
| Mexiko | 63[b] | 64[b] | 63[b] | 66 | 66 | 71[b] | 71[b] | 71[b] | 70 | 70 | 80[b] | 82[b] | 81[b] | 80 | 80 |
| Niederlande | 72[b] | 70[b] | 70[b] | 65 | 65 | 88[b] | 86[b] | 87[b] | 81 | 83 | 93[b] | 92[b] | 93[b] | 91 | 91 |
| Neuseeland | 63 | 68 | 64 | 63 | 66 | 78 | 82 | 77 | 78 | 79 | 82 | 81 | 81 | 86 | 86 |
| Norwegen | m | 66 | 64 | 61 | 60 | m | 84 | 85 | 82 | 82 | m | 86 | 89 | 86 | 87 |
| Polen | 50[b] | 45[b] | 49[b] | 46 | 45 | 71[b] | 68[b] | 74[b] | 75 | 77 | 87[b] | 83[b] | 86[b] | 87 | 88 |
| Portugal | 83 | 81 | 75 | 75 | 74 | 83 | 78 | 80 | 78 | 78 | 91 | 87 | 85 | 80 | 82 |
| Slowakei | 29[b] | 16[b] | 21[b] | 39 | 37 | 72[b] | 73[b] | 72[b] | 76 | 78 | 83[b] | 84[b] | 78[b] | 75 | 77 |
| Slowenien | 75[b] | 70[b] | 60[b] | 63 | 58 | 86[b] | 84[b] | 81[b] | 78 | 80 | 92[b] | 91[b] | 88[b] | 82 | 81 |
| Spanien | 65[b] | 72[b] | 59[b] | 56 | 60 | 73[b] | 78[b] | 69[b] | 66 | 68 | 76[b] | 82[b] | 79[b] | 75 | 76 |
| Schweden | 67[b] | 65[b] | 60[b] | 66 | 66 | 83[b] | 81[b] | 80[b] | 84 | 84 | 82[b] | 84[b] | 85[b] | 87 | 87 |
| Schweiz | 68[b] | 68[b] | 68[b] | 66 | 68 | 84[b] | 83[b] | 83[b] | 86 | 86 | 91[b] | 91[b] | 87[b] | 89 | 89 |
| Türkei | 55 | 49 | 51 | 53 | 53 | 67 | 64 | 64 | 66 | 65 | 83 | 79 | 77 | 76 | 74 |
| Ver. Königreich[3] | 66[b] | 64[b] | 56[b] | 61 | 63 | 83[b] | 81[b] | 79[b] | 81 | 82 | 91[b] | 90[b] | 87[b] | 88 | 87 |
| Vereinigte Staaten | 64 | 62 | 55 | 56 | 59 | 80 | 74 | 68 | 71 | 71 | 87 | 83 | 82 | 83 | 84 |
| **OECD-Durchschnitt** | **63** | **61** | **57** | **58** | **59** | **78** | **77** | **75** | **76** | **76** | **85** | **84** | **83** | **83** | **83** |
| **EU22-Durchschnitt** | **63** | **61** | **56** | **56** | **57** | **79** | **78** | **76** | **76** | **77** | **85** | **85** | **83** | **82** | **82** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[1,4,5] | m | 67 | 67 | 66 | m | m | 72 | 73 | 72 | m | m | 86 | 87 | 88 | m |
| Brasilien[1] | m | m | 72 | 68 | m | m | m | 79 | 75 | m | m | m | 88 | 86 | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | 73 | 73 | m | m | m | 77 | 76 | m | m | m | 84 | 82 |
| Costa Rica | 64 | 69 | 67 | 68 | 65 | 76 | 78 | 77 | 74 | 75 | 83 | 86 | 84 | 81 | 81 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | 70 | 66 | m | m | m | 71 | 70 | m | m | m | 74 | 83 | m |
| Litauen | 52[b] | 62[b] | 41[b] | 60 | 56 | 71[b] | 80[b] | 65[b] | 76 | 76 | 81[b] | 89[b] | 87[b] | 91 | 93 |
| Russische Föd. | m | m | m | 58 | m | m | m | m | 80 | m | m | m | m | 88 | m |
| Saudi-Arabien[4] | m | m | m | 65 | m | m | m | m | 59 | m | m | m | m | 62 | m |
| Südafrika | m | m | 42 | 44 | m | m | m | 58 | 56 | m | m | m | 79 | 79 | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b“, da die Daten für 2015 und 2016 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika: Daten basieren für alle Jahre auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2009 anstelle 2010. 2. Die Daten für „Abschluss im Tertiärbereich“ beinhalten auch Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für „Abschluss im Sekundarbereich II“ enthalten Personen, die ausreichend viele Standard-bildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (16 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).*

*4. Referenzjahr 2014 anstelle 2015. 5. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

*Quelle: OECD/ILO (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559484*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle A5.3

### Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2016)

*25- bis 64-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen*

| | Pädagogik | Geisteswissenschaften und Künste (ohne Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | | Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik | Informatik und Kommunikationstechnologie | Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe | Gesundheit | | Gesundheit und Sozialwesen | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Künste | Geisteswissenschaften (ohne Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | | Wirtschaft und Verwaltung | Recht | | | | | Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin) | Gesundheit (Pflege und verwandte Gesundheitsbereiche) | | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 82 | x(4) | x(4) | 80 | x(7) | x(7) | 85 | 83 | 86 | 88 | x(13) | x(13) | 84 | 84 |
| Österreich | 84 | 78 | 85 | 83 | 85 | 90 | 87 | 82 | 91 | 88 | 90 | 87 | 89 | 86 |
| Belgien | 84 | c | 85 | 82 | 91 | 86 | 85 | 84 | 88 | 89 | 87 | 88 | 88 | 85 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 82 |
| Chile[1] | 83 | 82 | 89 | 86 | 83 | 84 | 83 | 80 | 89 | 89 | 89 | 84 | 85 | 84 |
| Tschechien | 83 | 85 | 82 | 82 | 85 | 88 | 85 | 84 | 92 | 91 | 90 | 82 | 84 | 86 |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 86 |
| Estland | 81 | 88 | 89 | 88 | 86 | 86 | 86 | 87 | 89 | 84 | 86 | 82 | 83 | 85 |
| Finnland | 80 | 82 | 74 | 77 | 82 | 88 | 82 | 84 | 84 | 86 | 89 | 86 | 87 | 83 |
| Frankreich[2] | 93 | x(4) | x(4) | 77 | x(7) | x(7) | 85 | 81 | 90 | 92 | x(13) | x(13) | 91 | 86 |
| Deutschland | 87 | 86 | 84 | 84 | 89 | 89 | 90 | 86 | 91 | 90 | 91 | 88 | 89 | 88 |
| Griechenland | 73 | x(4) | x(4) | 65 | x(7) | x(7) | 72 | 72 | 71 | 72 | x(13) | x(13) | 77 | 70 |
| Ungarn | 82 | 84 | 85 | 84 | 83 | 90 | 84 | 83 | 94 | 88 | 92 | 87 | 89 | 85 |
| Island | 92 | x(4) | x(4) | 92 | x(7) | x(7) | 95 | 92 | 97 | 93 | x(13) | x(13) | 95 | 94 |
| Irland[1] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 82 |
| Israel | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 87 |
| Italien | 80 | 71 | 75 | 74 | 82 | 81 | 81 | 78 | 84 | 85 | m | m | 85 | 80 |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 83[d] |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 77 |
| Lettland | 88 | 73 | 86 | 84 | 88 | 91 | 89 | 92 | 90 | 85 | 94 | 94 | 93 | 87 |
| Luxemburg | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 86 |
| Mexiko | 80 | 78 | 75 | 75 | 80 | 81 | 80 | 75 | 83 | 83 | 80 | 78 | 79 | 80 |
| Niederlande | 85 | x(4) | x(4) | 86 | x(7) | x(7) | 90 | 87 | 91 | 91 | x(13) | x(13) | 88 | 88 |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 87 |
| Norwegen | 89 | x(4) | x(4) | 86 | x(7) | x(7) | 91 | 86 | 88 | 89 | x(13) | x(13) | 91 | 89 |
| Polen | 84 | x(4) | x(4) | 86 | x(7) | x(7) | 89 | 86 | 95 | 88 | x(13) | x(13) | 92 | 88 |
| Portugal | 83 | x(4) | x(4) | 83 | x(7) | x(7) | 87 | 80 | 94 | 84 | x(13) | x(13) | 90 | 85 |
| Slowakei | 82 | 81 | 79 | 79 | 81 | 76 | 80 | 68 | 91 | 85 | 84 | 82 | 82 | 81 |
| Slowenien[2] | 83 | x(4) | x(4) | 75 | x(7) | x(7) | 80 | 69 | 66 | 90 | x(13) | x(13) | 91 | 81 |
| Spanien | 77 | x(4) | x(4) | 77 | x(7) | x(7) | 80 | 82 | 84 | 82 | x(13) | x(13) | 86 | 80 |
| Schweden | 90 | x(4) | x(4) | 86 | x(7) | x(7) | 89 | 86 | 90 | 91 | x(13) | x(13) | 92 | 90 |
| Schweiz | 88 | 82 | 87 | 84 | 89 | 85 | 88 | 88 | 93 | 91 | 89 | 89 | 88 | 88 |
| Türkei | 71 | x(4) | x(4) | 67 | x(7) | x(7) | 73 | 73 | 74 | 78 | x(13) | x(13) | 78 | 75 |
| Ver. Königreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 85 |
| Ver. Staaten[1,3] | 78 | 81 | 82 | 82 | x(7) | x(7) | 85 | 84 | 86 | 88 | x(13) | x(13) | 84 | 82 |
| **OECD-Durchschnitt[4]** | **83** | **m** | **m** | **81** | **m** | **m** | **85** | **83** | **88** | **87** | **m** | **m** | **87** | **84** |
| **EU22-Durchschnitt[4]** | **83** | **m** | **m** | **81** | **m** | **m** | **85** | **83** | **89** | **86** | **m** | **m** | **87** | **84** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[5,6] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 87 |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 83 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 83 |
| Costa Rica | 77 | c | 76 | 77 | 79 | 78 | 83 | c | 91 | 81 | m | m | 80 | 81 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 85 |
| Litauen | 90 | 85 | 90 | 88 | 92 | 94 | 92 | 91 | 93 | 91 | 97 | 93 | 95 | 91 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 82 |
| Saudi-Arabien[5] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 75 |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 83 |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2015. 2. Die Altersgruppe umfasst 25- bis 34-Jährige. 3. Die Daten beziehen sich auf die Fachrichtung des Bachelorabschlusses, selbst wenn ein weiterer tertiärer Abschluss erlangt wurde. 4. OECD- und EU22-Durchschnitt: ohne Frankreich und Slowenien. 5. Referenzjahr 2014. 6. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

*Quelle: OECD/ILO (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559503*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A 5

Tabelle A5.4

## Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2016)

| | Beschäftigungsquote | | | Erwerbslosenquote | | | Nichterwerbsquote | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | |
| Australien | 56 | 79 | 85 | 12,1 | 6,2 | 3,4 | 34 | 16 | 12 |
| Österreich | 58 | 84 | 88 | 18,3 | 6,3 | 4,2 | 29 | 10 | 8 |
| Belgien | 52 | 77 | 87 | 24,1 | 10,5 | 4,8 | 31 | 13 | 9 |
| Kanada | 57 | 76 | 85 | 15,4 | 8,8 | 5,1 | 33 | 16 | 10 |
| Chile[1] | 61 | 69 | 85 | 11,6 | 9,2 | 6,7 | 32 | 24 | 9 |
| Tschechien | 47 | 82 | 78 | 23,6 | 4,4 | 3,0 | 38 | 15 | 20 |
| Dänemark | 61 | 80 | 83 | 10,7 | 6,3 | 8,7 | 32 | 15 | 9 |
| Estland | 65 | 78 | 81 | 15,4 | 7,3 | 3,7 | 23 | 16 | 16 |
| Finnland | 50 | 75 | 81 | 14,6 | 9,4 | 6,9 | 40 | 18 | 13 |
| Frankreich | 50 | 73 | 86 | 27,2 | 13,9 | 6,7 | 32 | 15 | 8 |
| Deutschland | 55 | 82 | 87 | 16,0 | 4,2 | 3,1 | 34 | 14 | 10 |
| Griechenland | 51 | 59 | 66 | 35,8 | 30,2 | 28,0 | 21 | 16 | 8 |
| Ungarn | 55 | 80 | 82 | 16,4 | 4,9 | 2,5 | 34 | 16 | 15 |
| Island | 81 | 84 | 92 | 4,2 | 4,7 | 3,0 | 15 | 12 | 5 |
| Irland[1] | 44 | 68 | 84 | 26,9 | 14,1 | 6,1 | 40 | 21 | 11 |
| Israel | 53 | 70 | 86 | 9,1 | 6,2 | 4,3 | 42 | 25 | 10 |
| Italien | 51 | 63 | 64 | 23,8 | 16,0 | 15,3 | 33 | 25 | 24 |
| Japan[2] | m | m | 85[d] | m | m | 3,1[d] | m | m | 12[d] |
| Korea | 60 | 66 | 75 | 8,9 | 7,2 | 6,0 | 34 | 29 | 20 |
| Lettland | 67 | 76 | 87 | 15,4 | 12,3 | 4,3 | 20 | 13 | 9 |
| Luxemburg | 73 | 80 | 90 | c | 7,5 | 4,3 | 18 | 14 | 6 |
| Mexiko | 66 | 70 | 80 | 3,5 | 5,0 | 6,6 | 31 | 26 | 14 |
| Niederlande | 65 | 83 | 91 | 9,8 | 5,3 | 3,0 | 28 | 12 | 7 |
| Neuseeland | 66 | 79 | 86 | 10,3 | 5,6 | 3,7 | 27 | 16 | 11 |
| Norwegen | 60 | 82 | 87 | 13,4 | 5,1 | 4,6 | 31 | 13 | 9 |
| Polen | 45 | 77 | 88 | 20,0 | 8,0 | 4,3 | 43 | 17 | 8 |
| Portugal | 74 | 78 | 82 | 13,2 | 13,3 | 11,1 | 15 | 10 | 7 |
| Slowakei | 37 | 78 | 77 | 37,8 | 9,7 | 7,3 | 40 | 14 | 17 |
| Slowenien | 58 | 80 | 81 | 22,7 | 10,4 | 11,4 | 25 | 10 | 8 |
| Spanien | 60 | 68 | 76 | 30,5 | 20,8 | 16,0 | 14 | 14 | 10 |
| Schweden | 66 | 84 | 87 | 16,3 | 5,7 | 4,8 | 21 | 11 | 9 |
| Schweiz | 68 | 86 | 89 | 13,7 | 5,2 | 4,3 | 21 | 10 | 7 |
| Türkei | 53 | 65 | 74 | 12,0 | 11,7 | 13,2 | 39 | 26 | 15 |
| Ver. Königreich[3] | 63 | 82 | 87 | 9,9 | 5,1 | 3,1 | 30 | 14 | 10 |
| Vereinigte Staaten | 59 | 71 | 84 | 13,1 | 7,7 | 2,9 | 32 | 23 | 14 |
| **OECD-Durchschnitt** | **58** | **76** | **83** | **16,8** | **9,1** | **6,6** | **30** | **16** | **11** |
| **EU22-Durchschnitt** | **57** | **77** | **82** | **20,4** | **10,3** | **7,4** | **29** | **15** | **11** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | |
| Argentinien[4,5] | 66 | 72 | 88 | 9,9 | 8,2 | 4,7 | 27 | 22 | 7 |
| Brasilien[1] | 68 | 75 | 86 | 10,6 | 10,9 | 6,5 | 23 | 16 | 8 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 73 | 76 | 82 | 7,7 | 10,2 | 12,0 | 21 | 15 | 7 |
| Costa Rica | 65 | 75 | 81 | 11,3 | 9,8 | 8,0 | 26 | 17 | 12 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien[1] | 66 | 70 | 83 | 4,2 | 7,6 | 8,1 | 31 | 24 | 9 |
| Litauen | 56 | 76 | 93 | 19,6 | 10,5 | 3,0 | 31 | 15 | 4 |
| Russische Föd.[1] | 58 | 80 | 88 | 15,3 | 7,5 | 4,0 | 32 | 13 | 9 |
| Saudi-Arabien[4] | 65 | 59 | 62 | 2,1 | 8,4 | 19,6 | 33 | 35 | 23 |
| Südafrika[1] | 44 | 56 | 79 | 36,3 | 28,5 | 13,0 | 31 | 22 | 9 |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika: Daten beziehen sich für alle Jahre auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2015. 2. Die Daten für „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (16 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2014. 5. Daten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

*Quelle: OECD/ILO (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559522*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

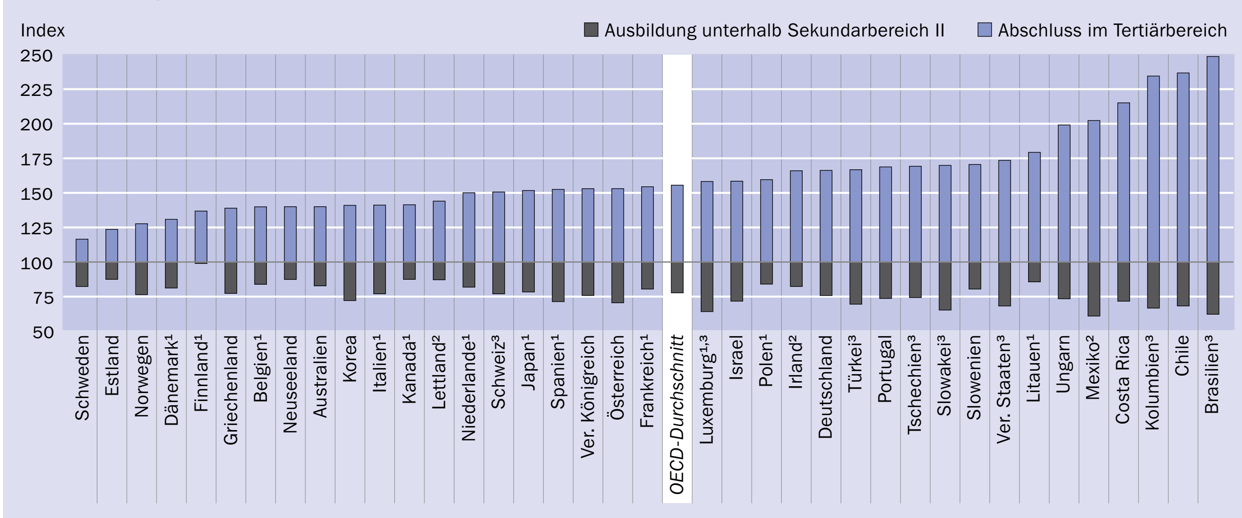
# Indikator A6
# Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?

- In den OECD-Ländern verdienen 25- bis 64-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt 56 Prozent mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, während diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II im Durchschnitt 22 Prozent weniger verdienen.
- Die relativen Einkommensvorteile nehmen bei Abschlüssen im Tertiärbereich mit steigender ISCED-Stufe zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs nur 22 Prozent mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II, während Absolventen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss rund das Doppelte hiervon verdienen.
- Bei den älteren Bildungsteilnehmern (25 bis 29 Jahre) ist der Anteil derjenigen in einer abhängigen Beschäftigung deutlich höher als bei den jüngeren Bildungsteilnehmern (15 bis 24 Jahre): 64 Prozent der älteren Altersgruppe sind abhängig beschäftigt, während es bei der jüngeren Altersgruppe nur rund 40 Prozent sind.

**Abbildung A6.1**

**Relative Einkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2015)**

*25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, Abschluss im Sekundarbereich II = 100*




*Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst den Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang, einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (bzw. einen gleichwertigen Abschluss).*
*1. Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-2011-Bereiche 3 und 4 zusammen.*
*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der relativen Einkommen 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle 6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557375*

## Kontext

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikator A5) und höheren Einkommen. Während die Einkommen von Personen mit einem höheren Bildungsstand im Allgemeinen im Laufe ihres Lebens eher steigen, haben Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand, die üblicherweise schon zu Beginn ihres Berufslebens geringere Einkommen erzielen, mit zunehmendem Alter auch tendenziell sinkende Einkommen. Die Chance auf höhere Einkommen und schnellere

Einkommenssteigerungen kann daher für den Einzelnen ein wichtiger Anreiz sein, einen höheren Bildungsstand anzustreben (s. Indikator A7), und auch einen wichtigen Faktor bei der Fächerauswahl im Tertiärbereich darstellen.

Abgesehen vom Bildungsstand können sich auch verschiedene andere Faktoren auf das Einkommen des Einzelnen auswirken. Unabhängig vom Bildungsstand liegt in vielen Ländern das Einkommen von Frauen prinzipiell unter dem der Männer. Dies könnte mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Wirtschaftszweigen, in denen sie tätig sind, sowie mit der gewählten Berufsart zusammenhängen (OECD, 2016a). Einkommensunterschiede spiegeln auch andere Faktoren wider, z. B. die Nachfrage nach Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, das Angebot an Arbeitskräften und ihren Kompetenzen, die Gesetze zu den Mindestlöhnen und andere arbeitsmarktspezifische Gesetze sowie Strukturen und Praktiken (wie die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Geltung von Tarifverträgen und die Qualität der jeweiligen Arbeitsumgebung). Diese Faktoren tragen ebenfalls zu den Unterschieden bei der Einkommensverteilung bei. Während in einigen Ländern die Einkommen nur wenig variieren, bestehen in anderen große Einkommensunterschiede, was zu zunehmenden Ungleichheiten führt.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Zwischen 2005 und 2015 ging im Durchschnitt der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre der Einkommensunterschied zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereichs II leicht zurück (von 53 auf 50 Prozent).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen ungefähr 25 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians der Einkommen aller Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), während nur 3 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II dieses Einkommensniveau erreichen.
- Bildungsteilnehmer haben normalerweise geringere Erwerbseinkommen als diejenigen gleichen Alters und mit dem gleichen Bildungsstand, die sich nicht in Ausbildung befinden. Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen 15- bis 24-jährige Bildungsteilnehmer rund die Hälfte des Einkommens (56 Prozent) derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Bei den älteren Bildungsteilnehmern (25 bis 29 Jahre) steigt dieser Wert auf 80 Prozent.

# Analyse und Interpretationen

## Relative Einkommen nach Bildungsstand

In allen OECD-Ländern sind die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereichs II im Allgemeinen ausgeprägter als die zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Personen ohne einen solchen Abschluss. Nimmt man die Absolventen des Sekundarbereichs II als Vergleichsmaßstab, so verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder 25- bis 64-jährige Erwachsene ohne einen solchen Abschluss im Durchschnitt für Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung 22 Prozent weniger, während Absolventen des Tertiärbereichs einen Einkommensvorteil von 56 Prozent haben (Abb. A6.1).

Bei den relativen Einkommen von Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind die Unterschiede zwischen den Ländern gering im Vergleich zu den erheblichen Einkommensvorteilen derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Von allen OECD- und Partnerländern ist in Mexiko der Einkommensnachteil für Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II am größten: Sie verdienen im Durchschnitt bei Teilzeit- oder Vollzeitbeschäftigung 39 Prozent weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. In Brasilien, Chile, Kolumbien, Luxemburg, der Slowakei und den Vereinigten Staaten bestehen ebenfalls große Einkommensnachteile (mehr als 30 Prozent) für diejenigen mit dem niedrigsten Bildungsstand. Dagegen verdienen in Finnland Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II nahezu gleich viel, und in Estland, Finnland, Kanada, Lettland, Litauen und Neuseeland liegt der Einkommensunterschied bei höchstens 15 Prozent. Absolventen des Tertiärbereichs haben in Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien und Mexiko die höchsten relativen Einkommen, hier verdienen sie im Durchschnitt mindestens doppelt so viel wie Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. In Dänemark, Estland, Norwegen und Schweden sind die Unterschiede am kleinsten, da die Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs nur rund 25 bis 30 Prozent höher sind (Abb. A6.1).

Bei den Absolventen des Tertiärbereichs nehmen die relativen Einkommensvorteile zu, je höher die ISCED-Stufe ist, auf der ein Abschluss im Tertiärbereich erworben wurde. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen die Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs lediglich rund 22 Prozent mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II. Wer jedoch über einen Masterabschluss, eine Promotion bzw. einen gleichwertigen Abschluss verfügt, verdient mehr als das Doppelte derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsstand (Tab. A6.1).

Dies gilt auch, wenn man die relativen Einkommen von Männern und Frauen getrennt vergleicht: Je höher der Bildungsstand, umso höher ist der relative Einkommensvorteil. Frauen verdienen jedoch im Durschnitt – unabhängig vom Bildungsstand – weniger als Männer. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Gehälter von 25- bis 64-jährigen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur auf 68 Prozent der Gehälter gleichaltriger Männer mit gleichem Bildungsstand. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bleiben auch bestehen, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass mehr Frauen als Männer Teilzeit arbeiten: Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die Vollzeit arbeiten, verdienen nur 74 Prozent dessen, was ein vollzeitbeschäftigter Mann mit gleichem Bildungsstand verdient. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist etwas kleiner zwischen Frauen und Männern mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und

mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich (in beiden Fällen verdienen Frauen 78 Prozent dessen, was Männer verdienen) (Tab. A6.3).

### Relative Einkommen und Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Nach der klassischen Volkswirtschaftslehre lassen sich die Einkommensvorteile der Absolventen des Tertiärbereichs und die Einkommensnachteile derjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand durch die volkswirtschaftliche Theorie von Angebot und Nachfrage erklären. Angebot und Nachfrage nach Arbeitskräften mit einem bestimmten Kompetenzniveau lassen sich nicht unmittelbar erfassen. Der Anteil Absolventen des Tertiärbereichs in der Bevölkerung kann jedoch als Gradmesser des Angebots an qualifizierten Arbeitskräften in einem Land dienen und die Erwerbslosenquote, die die Situation am Arbeitsmarkt widerspiegelt, als hilfreicher Indikator der Nachfrage. Wie in Indikator A5 gezeigt, sinken in allen OECD- und Partnerländern die Erwerbslosenquoten mit steigendem Bildungsstand, was auf eine hohe Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften schließen lässt. Dementsprechend sollten die Einkommensvorteile der Absolventen des Tertiärbereichs in den Ländern höher sein, in denen ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung niedrig ist.

Zur besseren Veranschaulichung, ob die Daten diese Annahme bestätigen, erfolgt in Abbildung A6.2 ein Vergleich der Einkommensvorteile der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit dem Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs an der Gesamtbevölkerung. Die Daten unterstützen die Hypothese, da in den Ländern mit einem geringen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs, wie Brasilien, Chile, Kolumbien, Mexiko und Ungarn, die Einkommensvorteile am größten sind, während sie in Ländern mit einem großen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs wie Norwegen und Schweden am niedrigsten sind (Abb. A6.2).

Im Allgemeinen besteht ein umgekehrt linearer Zusammenhang zwischen dem Anteil Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich und den Einkommensvorteilen für Absolventen des Tertiärbereichs ($R = -0{,}59$). Dieser Zusammenhang wird jedoch schwächer, wenn man Brasilien, Chile, Costa Rica und Kolumbien, die Länder mit den größten Einkommensvorteilen, in der Analyse nicht berücksichtigt (Abb. A6.2)

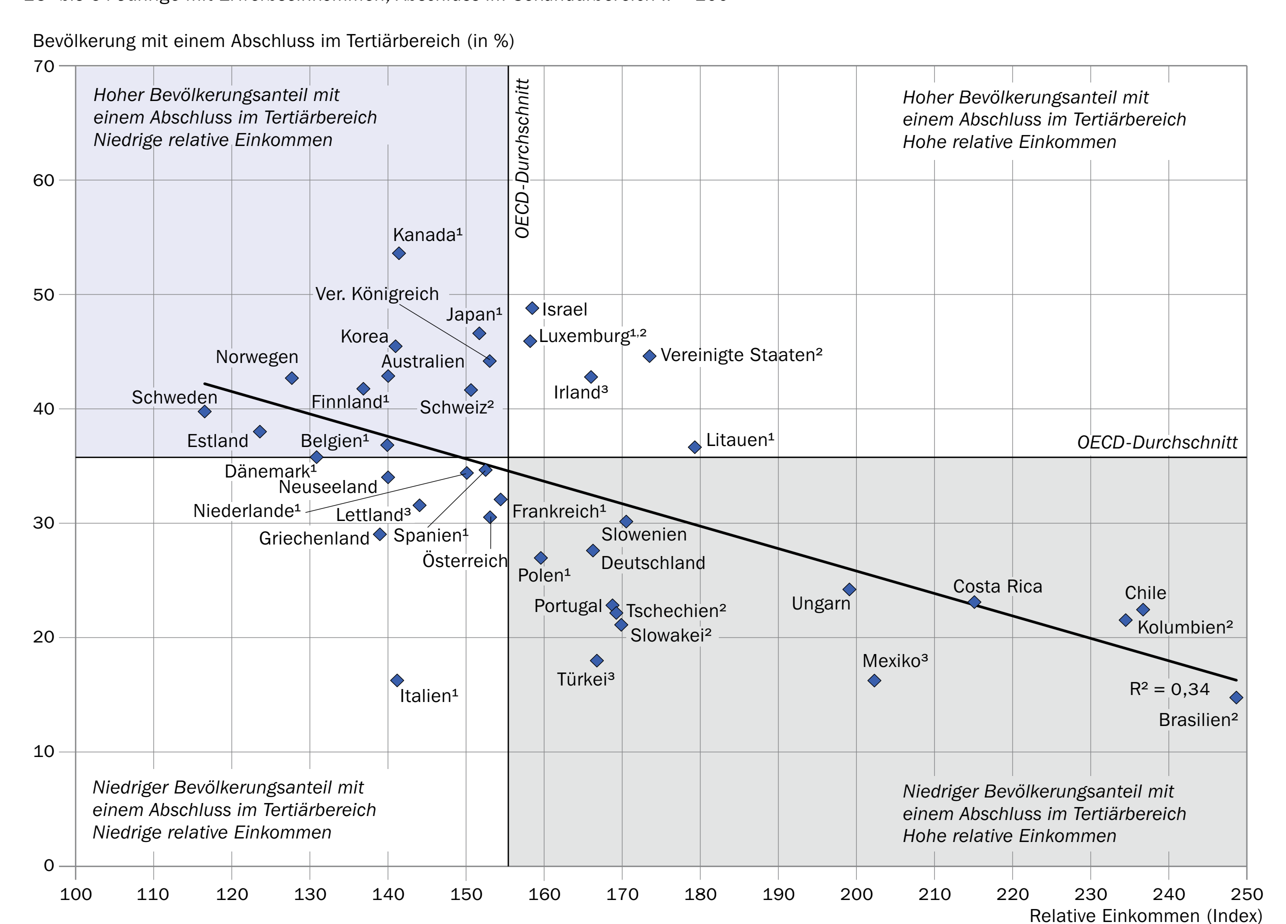
Einige Länder wie Israel, Kanada und die Vereinigten Staaten sind Ausreißer bei diesem Zusammenhang (mit einem großen Abstand zur Regressionsgeraden). In diesen Ländern sind die Einkommensvorteile weit höher, als es das Regressionsverhältnis vermuten lässt. Italien ist der Ausreißer am anderen Ende des Spektrums, denn trotz des geringsten Anteils an Absolventen des Tertiärbereichs unter den OECD-Ländern sind die Einkommensvorteile eher gering und liegen überwiegend unterhalb des OECD-Durchschnitts (Abb. A6.2).

Die Einkommensunterschiede lassen sich, abgesehen vom Mangel an Arbeitskräften mit einem Abschluss im Tertiärbereich, durch zahlreiche Faktoren erklären, die in Abbildung A6.2 nicht dargestellt sind. Die Einkommensunterschiede hängen auch von Mindestlöhnen ab, den Kosten von Neueinstellungen und Entlassungen, zentralen Gehaltsverhandlungen, der Stärke der Gewerkschaften, der Verteilung der Arbeitsplätze zwischen öffentlichem und privatem Sektor und welcher Wert formalen Qualifikationen beigemessen wird.

**Abbildung A6.2**

**Relative Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung (2015)**

*25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, Abschluss im Sekundarbereich II = 100*




*Anmerkung:* Abschluss im Tertiärbereich umfasst den Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang, einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (bzw. einen gleichwertigen Abschluss).
*1.* Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. *2.* Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-2011-Bereiche 3 und 4 zusammen. *3.* Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.
*Quelle:* OECD (2017). Tabelle 6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933557394

## Entwicklung der relativen Einkommen

Im Durchschnitt der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre sind die Einkommenszuschläge Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2015 leicht von 53 Prozent auf 50 Prozent gesunken. Allerdings sind die Unterschiede auf Länderebene stärker ausgeprägt. In rund zwei Drittel der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre waren die relativen Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs in diesem Zeitraum stabil oder leicht rückläufig. In Finnland, Irland, Korea, Polen, Portugal, Schweden, der Schweiz, Slowenien, Tschechien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich gingen die Einkommenszuschläge um mindestens 5 Prozentpunkte zurück. In Australien, Belgien, Dänemark, Kanada, Neuseeland und Spanien stiegen sie jedoch um mehr als 5 Prozentpunkte an (OECD-Bildungsdatenbank).

Die Einkommensnachteile von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II sind in allen OECD-Ländern mehr oder weniger stabil bei rund 20 Prozent geblieben. In Estland, Finnland, Kanada, Neuseeland, Portugal, Slowenien und dem Vereinigten

A
6

Kasten A6.1

## Anstieg des Einkommens nach dem Abschluss

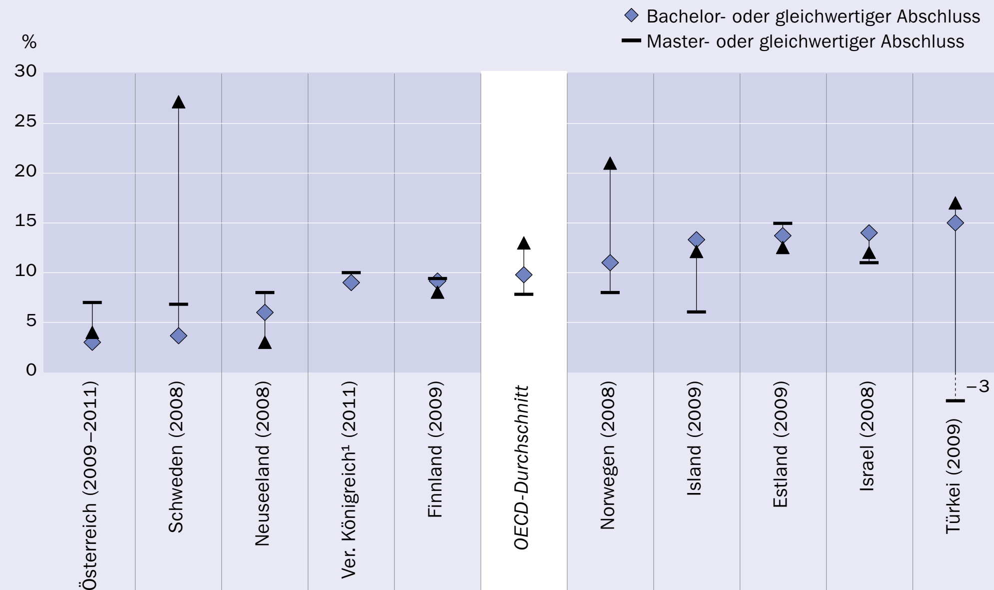
Für einige Länder können mehrere Datenquellen für die Analyse der Erfolge junger Absolventen auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden. Einige Länder verfügen über administrative Längsschnittdaten von Bildungsteilnehmern, bei denen Daten zur Ausbildung mit Daten zur Beschäftigung nach dem Abschluss verknüpft werden können. Administrative Quellen können Bildungsteilnehmer und ihre Beschäftigungslage nach der Ausbildung nahezu vollständig erfassen. Zusammen mit den stichprobenbasierten Absolventenerhebungen, die in anderen Ländern vorliegen, ergeben sich so immer mehr Möglichkeiten, neue umfassende kohortenbasierte Datenbestände aufzubauen, um internationale Vergleiche durchführen zu können. Diese Daten können weitere Einblicke in den bildungsbezogenen Einkommensanstieg von jungen Absolventen bieten.

Abbildung A6.a zeigt, dass junge Absolventen in den ersten Berufsjahren deutliche Gehaltssteigerungen verzeichnen. Im Durchschnitt können in den 10 Ländern mit verfügbaren Daten Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen dem ersten und dritten Jahr nach Abschluss einen jährlichen Gehaltsanstieg von rund 13 Prozent erwarten und die mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss einen

**Abbildung A6.a**

**Jährlicher Anstieg der Erwerbseinkommen von Erwachsenen in den ersten drei Jahren nach dem Abschluss, nach Bildungsstand (2011)**

*Jährlicher Anstieg zwischen dem ersten und dem dritten Jahr nach dem Abschluss*




*Anmerkung: Die Jahreszahlen in Klammern stehen für die Jahre, in denen die Kohorten der Absolventen des Tertiärbereichs ihre Ausbildung abschlossen. Nicht enthalten sind Bildungsteilnehmer, die ihr Heimatland verlassen haben. Die Bandbreite des typischen Abschlussalters junger Absolventen variiert nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs und Land. Alle Absolventen sind jünger als 30 Jahre, mit Ausnahme von Israel, wo sich die Daten auf alle Absolventen beziehen, die ihre Ausbildung erstmalig für mindestens ein Jahr unterbrochen haben. Alle Daten stammen aus verknüpften administrativen Quellen.*

*1. Die Daten beziehen sich auf den jährlichen Anstieg zwischen dem ersten und dem vierten Jahr nach dem Abschluss.*

*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des jährlichen Anstiegs der Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.*

*Quelle: OECD (2015). INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557451*

jährlichen Anstieg von rund 10 Prozent, während es bei denen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss nur 8 Prozent sind. Hinter diesen allgemeinen Aussagen verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In einigen Ländern wie Neuseeland und Österreich können diejenigen mit dem höchsten Bildungsabschluss den höchsten jährlichen Einkommensanstieg erwarten, in Norwegen, Schweden und der Türkei dagegen ist der jährliche Einkommenszuwachs für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II am höchsten (Abb. A6.a).

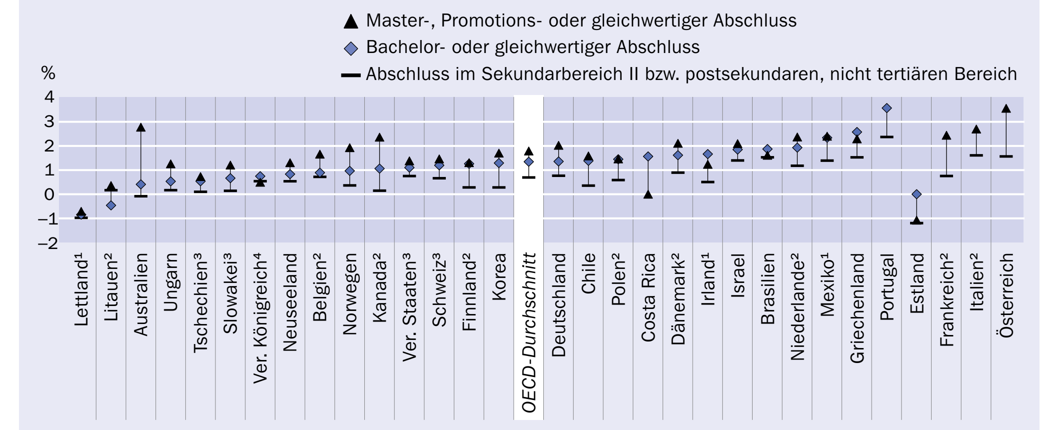
Vergleicht man den Gehaltszuwachs während der ersten Berufsjahre mit den Einkommensunterschieden zwischen jungen Absolventen des Tertiärbereichs und Erwachsenen mit nur einem Abschluss im Sekundarbereich II, so lässt sich kein Zusammenhang zwischen den Einkommensunterschieden insgesamt und dem jährlichen Gehaltszuwachs erkennen (s. Kasten A6.1 in OECD, 2016b).

Junge Absolventen verzeichnen den größten Anstieg des Jahreseinkommens (in Prozentpunkten) zu Beginn ihrer Karriere, danach verlangsamt sich der jährliche Einkommensanstieg.

Da keine verknüpften administrativen Längsschnittdaten für einen längeren Zeitraum vorliegen, bietet ein Vergleich des jährlichen Einkommensanstiegs 25- bis 34-Jähriger mit dem 55- bis 64-Jähriger ein ungefähres Bild des Einkommensanstiegs über das gesamte Berufsleben hinweg (Abb. A6.b). Anders als bei den Einkommenssteigerungen während der ersten Berufsjahre besteht eine positive Korrelation zwischen den insgesamt erzielten jährlichen Einkommenssteigerungen und dem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten können jüngere Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht

**Abbildung A6.b**

**Jährlicher Anstieg (Cross-Cohort-Daten) der Erwerbseinkommen von 25- bis 34- Jährigen und 55- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand (2015)**




*Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst den Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang, einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (bzw. einen gleichwertigen Abschluss).*
*1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. Tabelle A6.1. 3. Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-2011-Bereiche 3 und 4 zusammen. 4. Die Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten würden (16 Prozent der 25- bis 64-Jährigen zählen zu dieser Gruppe).*
*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des jährlichen Anstiegs der Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.*
*Quelle: OECD (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557470*

A 6

tertiären Bereich einen jährlichen Gehaltsanstieg von 0,7 Prozent über die nächsten 30 Jahre ihres Berufslebens erwarten, die mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss einen jährlichen Anstieg von 1,3 Prozent und die mit einem Master- oder Promotionsabschluss einen jährlichen Anstieg von 1,8 Prozent. Das bedeutet, dass sich die zu Beginn des Berufslebens beobachteten Einkommensunterschiede in dessen weiterem Verlauf weitgehend vergrößern (Abb. A6.b).

Im Lauf der Zeit nehmen die Einkommensunterschiede zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Erwachsenen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss in Australien und Kanada am stärksten zu. In beiden Ländern liegt der Einkommensanstieg für Absolventen des Sekundarbereichs II bei rund 0 Prozent, während Erwachsene mit einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss einen jährlichen Anstieg von 2,8 bzw. 2,4 Prozent verzeichnen können. Die größten Einkommensunterschiede sind in Brasilien, Chile, Costa Rica und Kolumbien zu verzeichnen (Abb. A6.1).

In Brasilien, Estland, Lettland, Litauen und dem Vereinigten Königreich bleiben die zu Beginn der Berufskarriere beobachteten Einkommensunterschiede über die drei folgenden Jahrzehnte bestehen. In all diesen Ländern beträgt die absolute Differenz bei den jährlichen Einkommenssteigerungen jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und denjenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss weniger als 0,5 Prozentpunkte.

Königreich hat sich die Einkommensschere zwischen 2005 und 2015 um mindestens 5 Prozentpunkte geschlossen. In Belgien und Spanien ist ein gegenläufiger Trend zu beobachten, hier öffnete sich die Einkommensschere in diesem Zeitraum um mindestens 5 Prozentpunkte. Dies sind die einzigen Länder, in denen die Einkommensunterschiede zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zugenommen haben (OECD-Bildungsdatenbank).

### Einkommensverteilung und Bildungsstand

Als Ergänzung der Analyse von Einkommensvor- bzw. -nachteilen einzelner Bildungsstände lässt sich anhand der Daten zur Einkommensverteilung in den einzelnen nach Bildungsstand unterschiedenen Gruppen ersehen, in welchem Ausmaß die Einkommen um den Median für ein Land verteilt sind. „Median der Einkommen“ bezieht sich auf die Einkommenshöhe aller Beschäftigten, ohne Berücksichtigung der geleisteten Arbeitsstunden.

In allen Ländern haben Beschäftigte mit einem Abschluss des Tertiärbereichs im Vergleich zu Beschäftigten mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II eine höhere Wahrscheinlichkeit, mehr als das Doppelte des Medians zu verdienen, und eine geringere Wahrscheinlichkeit, weniger als die Hälfte des Medians zu verdienen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen rund 25 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians der Einkommen aller Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), während nur 3 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II dieses Einkommensniveau erreichen. Am anderen Ende der Einkommensverteilung verdient jeder zehnte Absolvent des Tertiärbereichs weniger als die Hälfte des Medians, im Vergleich zu mehr als 25 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A6.2).

In den OECD- und Partnerländern ist der Anteil Erwachsener mit einem Abschluss des Tertiärbereichs, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, in Brasilien (60 Prozent), Chile (50 Prozent), Costa Rica (51 Prozent) und Mexiko (51 Prozent) am höchsten. In diesen Ländern liegt der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die weniger als die Hälfte des Medians verdienen, weit unter dem OECD-Durchschnitt, was weitere Erkenntnisse zu den in Abbildung A6.1 gezeigten hohen relativen Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs liefert und möglicherweise auf Fragen der Verteilungsgerechtigkeit in diesen Ländern verweist (Tab. A6.2).

Auch wenn in allen Ländern Geringqualifizierte in der Regel erhebliche Einkommensnachteile haben, so erreichen in einigen Ländern jedoch wenigstens einige von ihnen das höchste Einkommensniveau (mehr als das Doppelte des Medians). Bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II variiert der Anteil derjenigen, die weniger als die Hälfte des nationalen Medians verdienen, in den einzelnen Ländern stark und reicht von 41 Prozent in Deutschland über 40 Prozent in Irland, 41 Prozent in Spanien und 47 Prozent in den Vereinigten Staaten bis zu 10 Prozent in Lettland, 9 Prozent in Portugal und 3 Prozent in Ungarn. In einigen Ländern beträgt der Anteil Geringqualifizierter in der höchsten Einkommenskategorie jedoch mindestens 5 Prozent, so in Brasilien (7 Prozent), Estland (5 Prozent), Irland (5 Prozent), Kanada (7 Prozent), Mexiko (6 Prozent), Portugal (5 Prozent) und Spanien (5 Prozent), was die Vermutung nahelegt, dass sich in diesen Ländern bei hohen Einkommen zusätzlich zum Bildungsstand auch andere Faktoren auswirken (Tab. A6.2).

Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die mehr als das Doppelte des Medians bzw. weniger als die Hälfte des Medians verdienen, liegt in der Regel zwischen dem Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 17 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich weniger als die Hälfte des Medians, während 7 Prozent mehr als das Doppelte des Medians verdienen (Tab. A6.2).

### Charakteristika von Bildungsteilnehmern mit und ohne Erwerbseinkommen

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind rund die Hälfte der 15- bis 29-Jährigen noch in Ausbildung. Die jüngeren Angehörigen dieser Altersgruppe besuchen eher den Sekundarbereich II, die älteren dagegen den Tertiärbereich (s. Indikatoren C1 und C5).

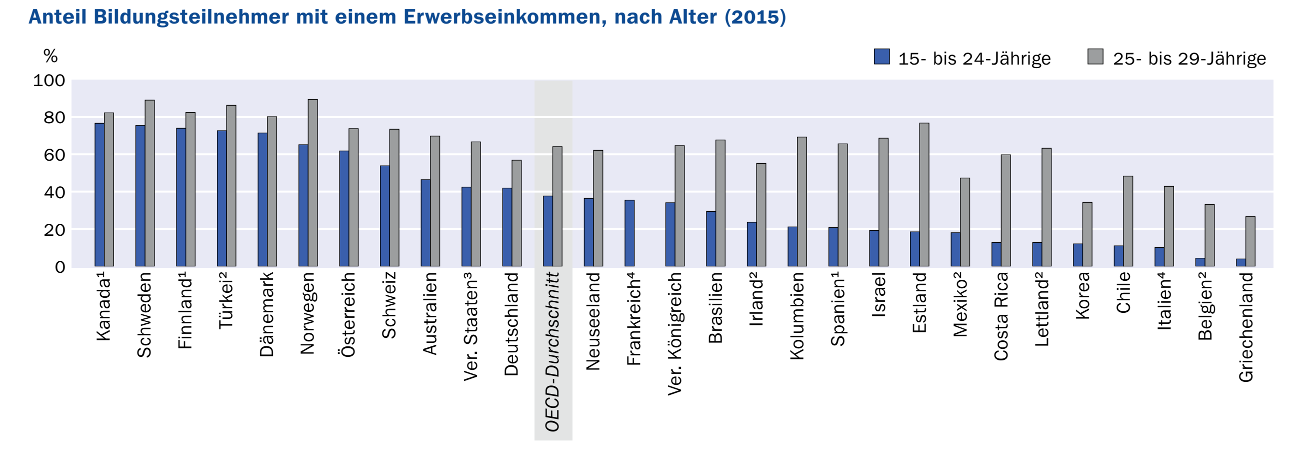
Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 38 Prozent aller 15- bis 24-jährigen Bildungsteilnehmer abhängig beschäftigt. In den OECD- und Partnerländern variiert der Anteil der Bildungsteilnehmer mit einem Erwerbseinkommen stark und reicht von weniger als 5 Prozent in Belgien und Griechenland bis zu mehr als 70 Prozent in Dänemark, Finnland, Kanada, Schweden und der Türkei. Unter den 25- bis 29-Jährigen sind im Durchschnitt der OECD-Länder 64 Prozent der Bildungsteilnehmer abhängig beschäftigt, wobei dieser Anteil von 27 Prozent in Griechenland bis zu 89 Prozent in Norwegen und Schweden reicht (Abb. A6.3).

Vergleicht man die beiden Altersgruppen, so zeigt sich, dass der Anteil der älteren Bildungsteilnehmer (25- bis 29-Jährige) mit Erwerbseinkommen viel größer ist als derjenige der Jüngeren (15- bis 24-Jährige). Die größten Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen sind in Estland, Israel und Lettland zu verzeichnen, hier liegt der Anteil der Bil-

A
6

**Abbildung A6.3**

**Anteil Bildungsteilnehmer mit einem Erwerbseinkommen, nach Alter (2015)**

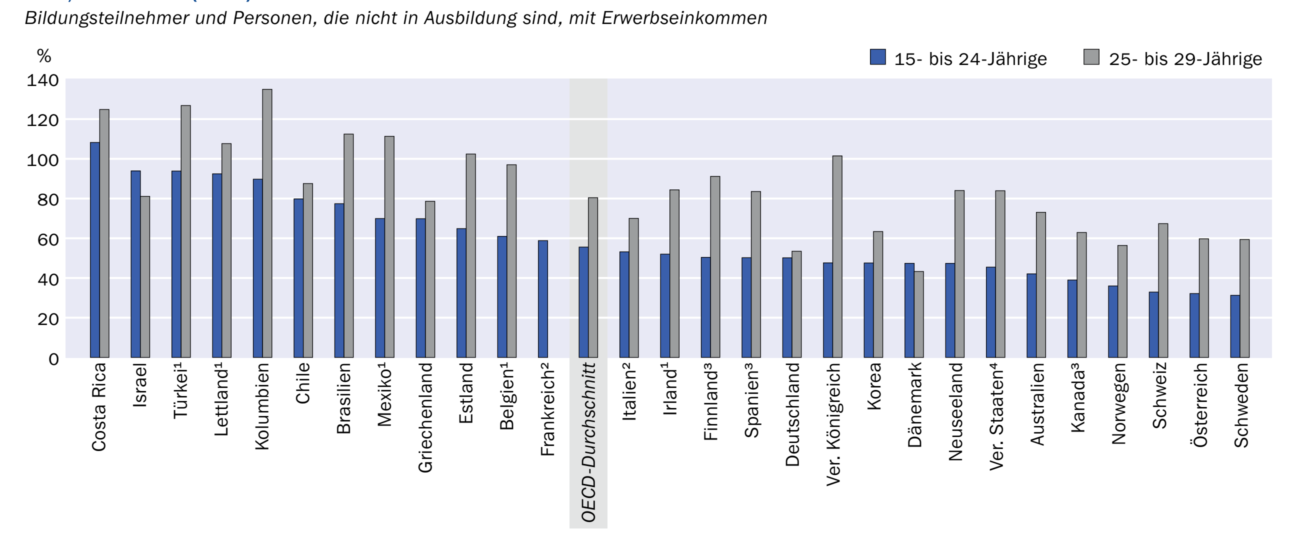



*1. Referenzjahr 2014. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Daten beziehen sich auf 16- bis 24-Jährige. 4. Referenzjahr 2013.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 24-jähriger Bildungsteilnehmer, die ein Erwerbseinkommen beziehen.*
*Quelle: OECD, Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557413*

**Abbildung A6.4**

**Erwerbseinkommen von Bildungsteilnehmern als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Personen, die nicht in Ausbildung sind, nach Alter (2015)**

*Bildungsteilnehmer und Personen, die nicht in Ausbildung sind, mit Erwerbseinkommen*




*1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr 2013. 3. Referenzjahr 2014. 4. Daten beziehen sich auf 16- bis 24 Jährige.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbseinkommen von 15- bis 24-jährigen Bildungsteilnehmern als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Personen, die nicht in Ausbildung sind.*
*Quelle: OECD (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557432*

dungsteilnehmer mit einem Erwerbseinkommen bei den älteren Bildungsteilnehmern um mindestens 50 Prozentpunkte über dem Anteil der jüngeren (Abb. A6.3).

Bildungsteilnehmer haben normalerweise geringere Erwerbseinkommen als diejenigen gleichen Alters mit dem gleichen Bildungsstand, die sich nicht in Ausbildung befinden. Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen 15- bis 24-jährige Bildungsteilnehmer rund die Hälfte des Einkommens (56 Prozent) derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Costa Rica, Israel, Kolumbien, Lettland und die Türkei gehören zu den Ländern, in denen Bildungsteilnehmer mindestens 90 Prozent des Erwerbseinkommens derjenigen erreichen,

die sich nicht in Ausbildung befinden. Dagegen liegen die Erwerbseinkommen der Bildungsteilnehmer in Kanada, Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz bei weniger als 40 Prozent der Einkommen derjenigen, die sich nicht Ausbildung befinden (Abb. A6.4).

Es gibt verschiedene Gründe für diese geringeren Erwerbseinkommen. So zeigen beispielsweise die Daten zu den geleisteten Arbeitsstunden, dass der Anteil der 15- bis 29-Jährigen, die Teilzeit arbeiten (weniger als 35 Stunden pro Woche), unter den Bildungsteilnehmern höher ist als unter denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Im Durchschnitt der OECD-Länder lag in dieser Altersgruppe 2014 der entsprechende Anteil bei den Bildungsteilnehmern bei 70 Prozent und bei denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei 25 Prozent. Darüber hinaus sind die Erwerbseinkommen der Bildungsteilnehmer in Ländern, in denen ein größerer Anteil von ihnen in Beschäftigung ist, deutlich niedriger als die Einkommen derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. In allen OECD-Ländern sind beide Werte negativ korreliert ($R = -0{,}51$) (d. h. je höher der Anteil der Bildungsteilnehmer in Beschäftigung, desto geringer ihr Einkommen im Vergleich zu dem von Beschäftigten, die sich nicht in Ausbildung befinden). In Kanada und Schweden liegt beispielsweise der Anteil der Bildungsteilnehmer mit Erwerbseinkommen bei 75 Prozent, sie erreichen jedoch weniger als 40 Prozent des Einkommens der gleichaltrigen Beschäftigten, die sich nicht in Ausbildung befinden. In Costa Rica und Lettland haben nur rund 13 Prozent der Bildungsteilnehmer ein Erwerbseinkommen, dieses liegt jedoch bei über 90 Prozent des Einkommens der gleichaltrigen Beschäftigten, die sich nicht in Ausbildung befinden (Abb. A6.4, OECD-Bildungsdatenbank).

Der Einkommensunterschied zwischen Bildungsteilnehmern und denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, sinkt mit zunehmendem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Einkommen 15- bis 24-jähriger Bildungsteilnehmer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei 47 Prozent des Einkommens derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Dieser Unterschied ist größer als bei den 15- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (59 Prozent) oder denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (61 Prozent) (OECD-Bildungsdatenbank).

Die Erwerbseinkommen der älteren Bildungsteilnehmer (die am ehesten den Tertiärbereich besuchen) erreichen fast die Höhe der Erwerbseinkommen derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 29-jährige Bildungsteilnehmer rund 80 Prozent des Erwerbseinkommens derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. In Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Lettland, Mexiko und der Türkei verdienen ältere Bildungsteilnehmer mehr als diejenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. In Dänemark, Deutschland und Norwegen verdienen sie jedoch rund 50 Prozent weniger als diejenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden (Abbildung A6.4).

Im obigen Abschnitt wurden die Erwerbseinkommen von Erwachsenen, die sich in Ausbildung befinden, und Erwachsenen, die in Beschäftigung sind, verglichen. Wie sieht die Situation aber aus, wenn man in diesen Vergleich die Erwerbslosen einbezieht, d. h., wenn man die durchschnittlichen Erwerbseinkommen pro Kopf aller Bildungsteilnehmer mit denen derjenigen vergleicht, die nicht in Ausbildung sind? Der Einkommensunterschied zwischen den Bildungsteilnehmern und denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, wird noch größer. Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen 15- bis 24-jährige Bildungsteilnehmer 56 Prozent des Erwerbseinkommens derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Zieht man jedoch sowohl die Beschäftigten als auch die Erwerbs-

losen für den Vergleich heran, so sinkt dieser Anteil auf 28 Prozent. Bei den älteren Bildungsteilnehmern (25- bis 29-Jährige) sind es 80 bzw. 63 Prozent. Ein Grund hierfür ist, dass der Anteil der Bildungsteilnehmer ohne Erwerbseinkommen im Allgemeinen größer ist als der Anteil derjenigen, die nicht in Ausbildung und nicht in Beschäftigung sind (OECD-Bildungsdatenbank).

## Definitionen

*Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

*Bildungsstand* bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

*Bildungsbereiche:* Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

## Angewandte Methodik

Die meisten Analysen verwenden Daten zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten (25- bis 64-Jährige), aber das relative Einkommen der Gesamtbevölkerung nach Bildungsstand berücksichtigt auch Teilzeitbeschäftigte und Menschen ohne Erwerbseinkommen. Die Daten zur Einkommensverteilung enthalten auch Teilzeitbeschäftigte, berücksichtigen jedoch nicht die geleisteten Arbeitsstunden, obwohl diese sich wahrscheinlich auf das Einkommen im Allgemeinen und die Verteilung im Besonderen auswirken. Zur Definition von Vollzeiteinkommen sollten die Länder angeben, ob sie einen selbst definierten Vollzeitstatus oder eine bestimmte Anzahl für die in der Regel geleisteten Arbeitsstunden pro Woche anwenden.

Die Einkommensdaten basieren auf einem Referenzzeitraum von einem Jahr, einem Monat oder einer Woche, je nach Land. Die Länge der Referenzzeiträume für die Einkommen unterscheidet sich auch zwischen den Ländern. Die Daten zu den Einkommen sind in den meisten Ländern vor Abzug der Einkommensteuer angegeben. In vielen Ländern bleiben die Einkommen Selbstständiger unberücksichtigt, und es ist generell festzustellen, dass es keine einfache und vergleichbare Methode zur Abgrenzung des Erwerbseinkommens von den Erträgen aus investiertem Kapital gibt.

Die Auswirkungen von kostenlosen öffentlichen Leistungen auf das effektive Einkommen bleiben in diesem Indikator unberücksichtigt. Daher könnten in einigen Ländern die Einkommen im Vergleich zu anderen Ländern zwar niedriger sein, aber der Staat stellt dort eine kostenlose medizinische Versorgung und Bildungsteilnahme zur Verfügung.

Der durchschnittliche Wert Gesamt (Männer und Frauen, d. h. M + F) bei den Erwerbseinkommen stellt nicht den einfachen Durchschnitt der Einkommensdaten für Männer und Frauen dar, sondern ist als Durchschnitt der Einkommen der Gesamtpopulation errechnet. Für die Berechnung dieses Werts werden die Durchschnittswerte der Einkommen von Männern bzw. Frauen getrennt gewichtet, entsprechend deren jeweiligen Anteilen an den Abschlüssen in den verschiedenen Bildungsbereichen bzw. auf den verschiedenen ISCED-Stufen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) sowie Anhang 3 für länderspezifische Anmerkungen (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Dieser Indikator basiert auf der regulären Datenerhebung zu Bildung und Einkommen des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO). Die Datenerhebung bezieht sich auf Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter Personen sowie Teilzeit- oder saisonal Beschäftigter während des Erhebungszeitraums. Diese Datenbank enthält Daten zur Verteilung der Erwerbseinkommen und zu den Einkommen von Bildungsteilnehmern und denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Die Daten stammen für die meisten Länder aus nationalen Haushaltserhebungen.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2016a), *OECD Employment Outlook 2016,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en*.

OECD (2016b), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

## Tabellen Indikator A6

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933559655*

- Tabelle A6.1: Relative Einkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2015)
- Tabelle A6.2: Einkommensniveau im Verhältnis zum Median der Einkommen, nach Bildungsstand (2015)
- Tabelle A6.3: Unterschiede im Erwerbseinkommen von Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 6

Tabelle A6.1

## Relative Einkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2015)

*25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), Abschluss im Sekundarbereich II = 100*

| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | | | Abschluss im Tertiärbereich insgesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang | Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss | Master-, Promotions- oder gleichwertiger Abschluss | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Australien | 83 | 97 | 108 | 143 | 179 | 140 |
| Österreich | 71 | 107 | 138 | 91 | 184 | 153 |
| Belgien[1] | 84 | 101 | c | 121 | 167 | 140 |
| Kanada[1] | 87 | 122 | 118 | 147 | 189 | 141 |
| Chile | 68 | a | 142 | 264 | 472 | 237 |
| Tschechien[2] | 74 | m | 112 | 142 | 180 | 169 |
| Dänemark[1] | 81 | 129 | 116 | 113 | 169 | 131 |
| Estland | 87 | 87 | 92 | 124 | 133 | 124 |
| Finnland[1] | 99 | 115 | 120 | 122 | 164 | 137 |
| Frankreich[3] | 80 | c | 131 | 138 | 205 | 154 |
| Deutschland | 76 | 118 | 153 | 158 | 185 | 166 |
| Griechenland | 77 | 99 | 114 | 134 | 166 | 139 |
| Ungarn | 73 | 97 | 103 | 177 | 240 | 199 |
| Island | m | m | m | m | m | m |
| Irland[4] | 82 | 95 | 124 | 170 | 203 | 166 |
| Israel | 72 | a | 109 | 161 | 211 | 158 |
| Italien[3] | 77 | m | x(5) | x(5) | 141[d] | 141 |
| Japan[5] | 78 | m | m | m | m | 152 |
| Korea | 72 | a | 115 | 145 | 190 | 141 |
| Lettland[4] | 87 | 92 | 111 | 134 | 165 | 144 |
| Luxemburg[1,2] | 64 | m | m | m | m | 158 |
| Mexiko[4] | 61 | a | 130 | 196 | 371 | 202 |
| Niederlande[1] | 82 | 124 | 132 | 132 | 184 | 150 |
| Neuseeland | 87 | 114 | 115 | 137 | 178 | 140 |
| Norwegen | 76 | 103 | 119 | 114 | 157 | 128 |
| Polen[1] | 84 | 100 | m | 141 | 164 | 160 |
| Portugal | 74 | 105 | 165 | 169[d] | x(4) | 169 |
| Slowakei[2] | 65 | m | 125 | 125 | 177 | 170 |
| Slowenien | 80 | a | m | m | m | 171 |
| Spanien[1] | 71 | 114 | m | m | m | 153 |
| Schweden | 82 | 126 | m | m | m | 117 |
| Schweiz[2] | 77 | m | x(4,5) | 137[d] | 164[d] | 151 |
| Türkei[4] | 70 | a | m | m | m | 167 |
| Vereinigtes Königreich | 76 | a | 124 | 151 | 181 | 153 |
| Vereinigte Staaten[2] | 68 | m | 114 | 166 | 232 | 174 |
| **OECD-Durchschnitt** | **78** | **m** | **122** | **146** | **198** | **156** |
| **EU22-Durchschnitt** | **79** | **107** | **124** | **138** | **177** | **153** |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien[2] | 62 | m | x(4) | 235[d] | 449 | 249 |
| China | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[2] | 67 | m | m | m | m | 234 |
| Costa Rica | 72 | c | 133 | 212 | 365 | 215 |
| Indien | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m |
| Litauen[1] | 86 | 113 | a | 155 | 213 | 179 |
| Russische Föderation | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2014. 2. Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-2011-Bereiche 3 und 4 zusammen. 3. Referenzjahr 2013. 4. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 5. Referenzjahr 2012.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559598*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle A6.2

### Einkommensniveau im Verhältnis zum Median der Einkommen, nach Bildungsstand (2015)

*Median der Erwerbseinkommen für 25- bis 64-jährige Beschäftigte für alle Bildungsstände*

| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | | | | | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | | Abschluss im Tertiärbereich | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | An oder unter der Hälfte des Medians | Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median | Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians | Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians | Mehr als das Doppelte des Medians | An oder unter der Hälfte des Medians | Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median | Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians | Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians | Mehr als das Doppelte des Medians | An oder unter der Hälfte des Medians | Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median | Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians | Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians | Mehr als das Doppelte des Medians |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 29 | 42 | 19 | 5 | 4 | 20 | 39 | 26 | 8 | 7 | 15 | 25 | 28 | 17 | 16 |
| Österreich | 35 | 42 | 18 | 4 | 2 | 21 | 32 | 30 | 11 | 6 | 17 | 18 | 24 | 17 | 23 |
| Belgien[1] | 11 | 63 | 25 | 1 | 0 | 5 | 57 | 34 | 3 | 0 | 1 | 28 | 51 | 14 | 6 |
| Kanada[2] | 37 | 30 | 19 | 8 | 7 | 27 | 29 | 21 | 11 | 12 | 22 | 22 | 20 | 14 | 22 |
| Chile | 23 | 53 | 16 | 5 | 3 | 11 | 41 | 24 | 12 | 11 | 3 | 14 | 17 | 17 | 50 |
| Tschechien | 22 | 58 | 17 | 2 | 0 | 10 | 47 | 32 | 8 | 4 | 3 | 18 | 37 | 18 | 23 |
| Dänemark | 27 | 42 | 25 | 4 | 2 | 16 | 38 | 34 | 8 | 4 | 13 | 22 | 40 | 14 | 11 |
| Estland | 18 | 51 | 19 | 7 | 5 | 15 | 46 | 23 | 8 | 8 | 10 | 32 | 29 | 12 | 16 |
| Finnland[2] | 28 | 37 | 25 | 6 | 3 | 22 | 38 | 30 | 7 | 3 | 13 | 22 | 33 | 17 | 15 |
| Frankreich[3] | 34 | 39 | 19 | 4 | 3 | 21 | 37 | 28 | 9 | 5 | 11 | 20 | 32 | 18 | 19 |
| Deutschland | 41 | 33 | 20 | 5 | 2 | 23 | 35 | 28 | 9 | 5 | 14 | 18 | 24 | 20 | 24 |
| Griechenland | 36 | 38 | 20 | 4 | 2 | 21 | 35 | 30 | 9 | 5 | 11 | 23 | 35 | 16 | 15 |
| Ungarn | 3 | 80 | 14 | 3 | 1 | 0 | 61 | 24 | 9 | 7 | 0 | 15 | 25 | 26 | 34 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland[1] | 40 | 29 | 19 | 7 | 5 | 29 | 32 | 22 | 9 | 8 | 15 | 20 | 20 | 19 | 26 |
| Israel | 31 | 50 | 13 | 4 | 2 | 19 | 43 | 21 | 8 | 8 | 12 | 27 | 20 | 14 | 27 |
| Italien[3] | 30 | 34 | 25 | 7 | 3 | 19 | 29 | 30 | 12 | 10 | 15 | 18 | 27 | 16 | 23 |
| Japan[4] | 37 | 33 | 18 | 7 | 4 | 29 | 29 | 19 | 12 | 11 | 17 | 20 | 21 | 16 | 27 |
| Korea | 28 | 57 | 12 | 2 | 1 | 14 | 48 | 23 | 8 | 6 | 6 | 30 | 29 | 17 | 19 |
| Lettland[1] | 10 | 61 | 22 | 5 | 2 | 5 | 56 | 28 | 7 | 3 | 2 | 27 | 38 | 18 | 15 |
| Luxemburg[2] | 11 | 69 | 16 | 4 | 1 | 3 | 53 | 25 | 11 | 7 | 0 | 20 | 29 | 24 | 27 |
| Mexiko[1] | 28 | 40 | 20 | 7 | 6 | 13 | 27 | 26 | 15 | 20 | 5 | 10 | 17 | 17 | 51 |
| Niederlande[2] | 33 | 36 | 24 | 5 | 2 | 22 | 35 | 28 | 10 | 5 | 15 | 21 | 26 | 18 | 20 |
| Neuseeland | 21 | 47 | 22 | 7 | 3 | 17 | 36 | 28 | 11 | 8 | 11 | 26 | 29 | 17 | 17 |
| Norwegen | 31 | 41 | 21 | 5 | 2 | 16 | 38 | 32 | 9 | 5 | 12 | 23 | 39 | 14 | 12 |
| Polen[2] | 15 | 58 | 20 | 5 | 3 | 10 | 49 | 27 | 8 | 6 | 2 | 25 | 34 | 18 | 21 |
| Portugal | 9 | 55 | 24 | 6 | 5 | 6 | 39 | 29 | 11 | 16 | 3 | 14 | 21 | 20 | 42 |
| Slowakei | 35 | 47 | 14 | 3 | 1 | 18 | 36 | 28 | 11 | 7 | 12 | 16 | 27 | 18 | 27 |
| Slowenien | c | 84 | 14 | 1 | 0 | c | 63 | 28 | 6 | 3 | c | 20 | 33 | 25 | 23 |
| Spanien[2] | 41 | 27 | 19 | 8 | 5 | 27 | 25 | 21 | 14 | 14 | 17 | 17 | 18 | 15 | 33 |
| Schweden | 20 | 52 | 23 | 3 | 2 | 13 | 41 | 32 | 10 | 4 | 16 | 29 | 35 | 12 | 8 |
| Schweiz | 28 | 51 | 18 | 1 | 0 | 22 | 39 | 31 | 6 | 2 | 10 | 23 | 33 | 19 | 15 |
| Türkei[1] | 33 | 43 | 18 | 5 | 2 | 19 | 35 | 23 | 14 | 9 | 12 | 12 | 12 | 26 | 38 |
| Ver. Königreich | 29 | 44 | 19 | 5 | 2 | 21 | 39 | 25 | 10 | 6 | 10 | 22 | 27 | 20 | 21 |
| Vereinigte Staaten | 47 | 38 | 10 | 3 | 2 | 27 | 37 | 19 | 9 | 8 | 14 | 22 | 23 | 15 | 26 |
| **OECD-Durchschnitt** | **27** | **47** | **19** | **5** | **3** | **17** | **40** | **27** | **10** | **7** | **10** | **21** | **28** | **17** | **24** |
| **EU22-Durchschnitt** | **25** | **49** | **20** | **5** | **2** | **16** | **42** | **28** | **9** | **6** | **10** | **21** | **30** | **18** | **22** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 29 | 42 | 15 | 6 | 7 | 9 | 40 | 22 | 12 | 18 | 2 | 12 | 13 | 13 | 60 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 35 | 35 | 21 | 6 | 3 | 18 | 27 | 33 | 12 | 10 | 6 | 12 | 21 | 15 | 47 |
| Costa Rica | 24 | 49 | 19 | 5 | 3 | 12 | 37 | 27 | 13 | 11 | 3 | 12 | 19 | 15 | 51 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen[2] | 31 | 44 | 13 | 8 | 3 | 20 | 43 | 19 | 11 | 7 | 15 | 22 | 20 | 17 | 27 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr 2014. 3. Referenzjahr 2013. 4. Referenzjahr 2012.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559617*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A 6

Tabelle A6.3

## Unterschiede im Erwerbseinkommen von Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2015)

*Erwachsene mit Erwerbseinkommen, durchschnittliche Jahreseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern*

| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | | | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | Abschluss im Tertiärbereich | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 25–64 | 35–44 | 55–64 | 25–64 | 35–44 | 55–64 | 25–64 | 35–44 | 55–64 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | |
| Australien | 82 | 86 | 78 | 74 | 76 | 77 | 79 | 75 | 97 |
| Österreich | 79 | 76 | 76 | 82 | 81 | 89 | 69 | 72 | 60 |
| Belgien | c | c | c | 83 | 86 | c | 81 | 86 | c |
| Kanada[1] | 67 | 80 | 64 | 70 | 74 | 70 | 72 | 74 | 72 |
| Chile | 78 | 81 | 74 | 73 | 72 | 74 | 65 | 71 | 59 |
| Tschechien | 81 | 82 | 83 | 79 | 75 | 86 | 69 | 66 | 82 |
| Dänemark | 83 | 80 | 83 | 81 | 79 | 83 | 76 | 78 | 74 |
| Estland | 60 | 62 | 66 | 62 | 56 | 69 | 67 | 71 | 72 |
| Finnland[1] | 81 | 79 | 80 | 79 | 76 | 79 | 77 | 76 | 74 |
| Frankreich[2] | 75 | c | c | 79 | 74 | 100 | 71 | 79 | c |
| Deutschland | 84 | c | 114 | 86 | 86 | 84 | 74 | 74 | 80 |
| Griechenland | 82 | 72 | 78 | 82 | 91 | 63 | 71 | 75 | 66 |
| Ungarn | 81 | 81 | 76 | 85 | 83 | 88 | 68 | 62 | 75 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland[3] | 86 | c | c | 73 | 69 | 61 | 70 | 75 | 63 |
| Israel | c | c | c | 71 | 67 | 82 | 70 | 79 | 73 |
| Italien[2] | 79 | 83 | 80 | 80 | 82 | 80 | 72 | 71 | 71 |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | 68 | 71 | 68 | 63 | 65 | 60 | 71 | 73 | 70 |
| Lettland[3] | 77 | 77 | 78 | 72 | 69 | 78 | 76 | 75 | 86 |
| Luxemburg[1] | 90 | 91 | 95 | 96 | 100 | 92 | 86 | 90 | c |
| Mexiko[3] | 74 | 74 | 75 | 76 | 73 | 81 | 70 | 66 | 131 |
| Niederlande[1] | 87 | 90 | 88 | 83 | 89 | 79 | 77 | 87 | 75 |
| Neuseeland | 78 | 76 | 77 | 75 | 74 | 71 | 74 | 77 | 67 |
| Norwegen | 81 | 79 | 80 | 78 | 77 | 77 | 73 | 74 | 71 |
| Polen[1] | 71 | 67 | 74 | 78 | 71 | 85 | 70 | 67 | 73 |
| Portugal | 76 | 77 | 73 | 73 | 74 | 69 | 71 | 75 | 69 |
| Slowakei | 73 | 73 | 73 | 75 | 70 | 81 | 68 | 62 | 72 |
| Slowenien | 83 | 82 | 82 | 87 | 82 | 95 | 82 | 80 | 87 |
| Spanien[1] | 75 | 73 | 77 | 76 | 77 | 76 | 82 | 81 | 84 |
| Schweden | 91 | 92 | 94 | m | m | m | 81 | 89 | 85 |
| Schweiz | 77 | 79 | 78 | 82 | 78 | 80 | 80 | 89 | 84 |
| Türkei[3] | 67 | 68 | 63 | 82 | 77 | c | 86 | 91 | c |
| Ver. Königreich | 81 | 94 | 80 | 75 | 75 | 68 | 77 | 77 | 80 |
| Vereinigte Staaten | 65 | 65 | 58 | 72 | 66 | 73 | 70 | 69 | 67 |
| **OECD-Durchschnitt** | **78** | **78** | **78** | **78** | **76** | **78** | **74** | **76** | **77** |
| **EU22-Durchschnitt** | **80** | **79** | **82** | **79** | **78** | **80** | **74** | **76** | **75** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 69 | 69 | 68 | 65 | 66 | 60 | 65 | 66 | 63 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 80 | 78 | 77 | 79 | 80 | 73 | 76 | 75 | 67 |
| Costa Rica | 80 | 79 | 80 | 81 | 82 | c | 91 | 102 | 91 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen[1] | 79 | 76 | 73 | 79 | 76 | 85 | 75 | 70 | 80 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2013. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559636*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

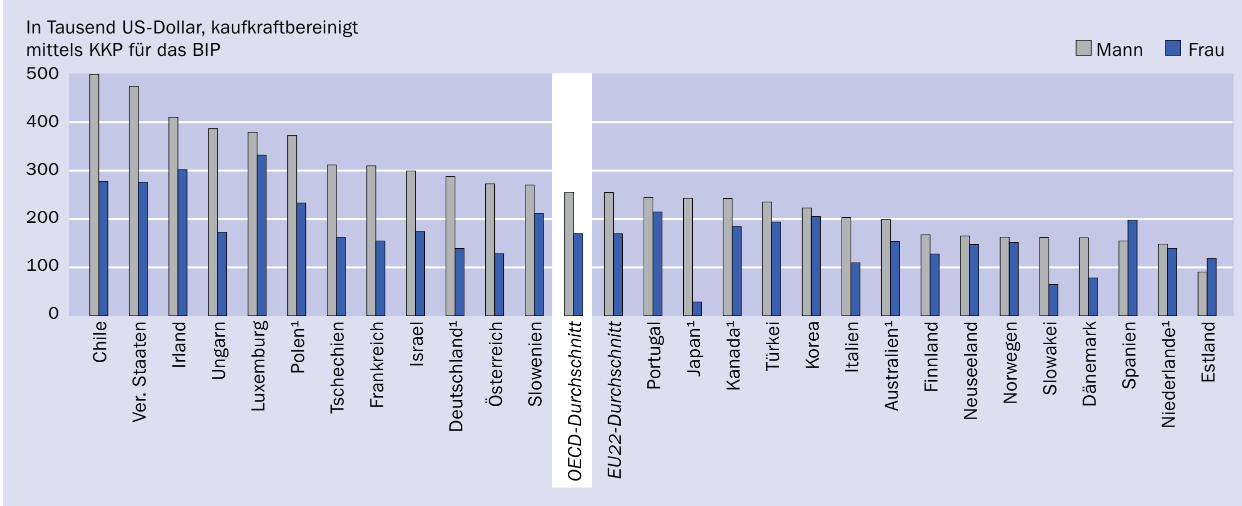
# Indikator A7
# Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?

- Ein höherer Bildungsstand zahlt sich nicht nur für den Einzelnen finanziell aus, auch der Staat profitiert von einem hohen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs, u. a. durch höhere Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge.
- Für Erwachsene führt die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu erheblichen Erträgen: Sie finden wahrscheinlich eher einen Arbeitsplatz und verdienen mehr als Erwachsene ohne einen Abschluss im Tertiärbereich.
- Das Geschlecht spielt eine Rolle: Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielt eine Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr zwei Drittel der finanziellen Erträge eines Mannes mit einem vergleichbaren Bildungsstand.

**Abbildung A7.1**

**Privater finanzieller Nettoertrag für einen Mann bzw. eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2013)**

*Im Vergleich zum privaten Nettoertrag beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*




*1. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten Nettoertrags für einen Mann.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen A7.1a und A7.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557489*

## Kontext

Zeit und Geld in Bildung zu investieren, bedeutet, in das Humankapital zu investieren. Für Erwachsene übersteigt der Nutzen, der durch einen höheren Bildungsstand am Arbeitsmarkt erzielt werden kann, die ursprünglichen Kosten für den Erwerb eines entsprechenden Bildungsabschlusses. Die besseren Beschäftigungschancen (s. Indikator A5) und höhere Erwerbseinkommen (s. Indikator A6) sind starke Anreize für Erwachsene, in Bildung zu investieren und den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu verschieben. Obwohl Frauen gegenwärtig im Durchschnitt über höhere Qualifikationsniveaus als Männer verfügen (s. Indikator A1), ziehen Männer einen größeren Nutzen aus einer entsprechenden Bildungsinvestition, da sie damit – im Durchschnitt – bessere Beschäftigungs- und Einkommensergebnisse erzielen.

Die Länder ihrerseits profitieren von Bürgern mit einem höheren Bildungsstand, denn sie haben geringere staatliche Ausgaben für Sozialleistungen und höhere Steuereinnahmen, wenn diese Bildungsteilnehmer dann in den Arbeitsmarkt eintreten. Da sowohl der einzelne Bürger als auch der Staat von einem höheren Bildungsstand profitieren, ist es wichtig, die finanziellen Erträge aus Bildung zusammen mit anderen Indikatoren wie dem Zugang zum Tertiärbereich und den Erfolgsquoten dort zu betrachten (s. Indikatoren A9 und C3).

Für politische Entscheidungsträger ist es von entscheidender Bedeutung, genau zu verstehen, welche wirtschaftlichen Anreize zu einer Bildungsinvestition motivieren können. So kann ein starker Anstieg der Arbeitsmarktnachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften die Einkommen und die Erträge erheblich steigern, bis sich das Angebot entsprechend anpasst. Es wird also ein Bedarf an weiteren Bildungsinvestitionen signalisiert, wobei in Ländern mit rigidem Arbeitsrecht und Strukturen, die Entgeltunterschiede eher generell einschränken, ein solches Signal schwächer ausfallen wird.

Aber auch andere Faktoren, die in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben, wirken sich auf die finanziellen Bildungserträge aus. Dazu zählen u. a. die gewählten Fächergruppen, die länderspezifische Konjunkturlage, Arbeitsmarkt- und institutionelle Bedingungen sowie soziale und kulturelle Faktoren. Ferner beschränken sich Erträge aus Bildung nicht nur auf finanzielle Erträge, sondern haben auch weitere ökonomische Auswirkungen wie eine erhöhte Produktivität, die das Wirtschaftswachstum steigert, und gesamtgesellschaftliche Auswirkungen wie bessere Gesundheit, gesteigertes Wohlergehen und größere gesellschaftliche Teilhabe (s. Indikator A8).

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind der wesentlichste Kostenfaktor für eine Ausbildung im Tertiärbereich nicht die direkten Kosten wie die Bildungsgebühren oder Lebenshaltungskosten, sondern das dem Bildungsteilnehmer entgangene Einkommen während der Ausbildungszeit.
- In den OECD-Ländern bringt ein Mann durchschnittlich rund 60.900 US-Dollar für einen Abschluss im Tertiärbereich auf, während eine Frau etwa 55.000 US-Dollar investieren muss. In Japan und den Niederlanden sind es im Durchschnitt sowohl für Männer als auch Frauen unter Berücksichtigung der direkten und indirekten Kosten mehr als 100.000 US-Dollar.
- Der geschlechtsspezifische Unterschied beim privaten Nettoertrag für einen Abschluss im Tertiärbereich ist in Japan am größten, denn dort ist der Ertrag für einen Mann neunmal höher als für eine Frau.

## Hinweis

Dieser Indikator erläutert die Anreize für Investitionen in eine weitere Bildungsteilnahme anhand von Kosten und Nutzen, u. a. in Form der finanziellen Nettoerträge und der Ertragsrate. Er untersucht die beiden Alternativen, entweder die Bildungsteilnahme fortzusetzen oder in den Arbeitsmarkt einzutreten, in Form zweier Szenarien:

1. eine Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt mit einem Abschluss im Sekundarbereich II

2. eine Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II

Zwei Arten von „Investoren“ werden untersucht:

1. der Einzelne (auf den sich nachfolgend alle als „privat“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich entschließt, nach Abwägung des zu erwartenden höheren Nettoeinkommens und der entstehenden Kosten einen höheren Bildungsstand anzustreben
2. der Staat (auf den sich nachfolgend alle als „staatlich“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich in Anbetracht der Zusatzerträge (z. B. Steuereinnahmen) und der anfallenden Kosten entscheidet, in das Bildungswesen zu investieren

Die Schätzungen der finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen in diesem Indikator umfassen lediglich den Zeitraum bis zum theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren, die Auswirkungen auf spätere Renten bleiben somit unberücksichtigt. Die Berechnungen werden getrennt für Männer und Frauen durchgeführt, um den geschlechtsspezifischen Einkommensunterschieden und Erwerbslosenquoten Rechnung zu tragen.

Hierbei ist Folgendes zu beachten: Aufgrund der kontinuierlichen Verbesserung der in diesem Indikator angewandten Methodik können Werte, die in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* vorgestellt werden, nicht mit Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden.

## Analyse und Interpretationen

### Finanzielle Anreize zur Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für den Einzelnen

Abbildung A7.1 zeigt, dass sich Bildungsinvestitionen langfristig sowohl für Männer als auch für Frauen auszahlen. Selbst wenn für den Einzelnen eine weitere Bildungsteilnahme zum Zeitpunkt der Entscheidung kostspielig erscheint, sind die Zugewinne, die sich über die Dauer der gesamten beruflichen Laufbahn erzielen lassen, höher als die Kosten, die während der Ausbildung zu tragen sind. Dies gilt sowohl für eine Ausbildung im Tertiärbereich als auch im Sekundarbereich II (Abb. A7.1, Tab. A7.1a und A7.1b sowie Tab. A7.4a und A7.4b im Internet).

Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielt ein Mann durch einen Abschluss im Tertiärbereich durchschnittlich einen privaten finanziellen Ertrag von 252.100 US-Dollar. Obwohl junge Frauen tendenziell eher einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als junge Männer (s. Indikator A1), erreichen Frauen niedrigere relative finanzielle Nettoerträge als Männer, die in den gleichen Abschluss investieren. Dies gilt für alle OECD-Länder mit verfügbaren Daten mit Ausnahme von Estland und Spanien. Der durchschnittliche finanzielle Nettoertrag einer Frau für einen Abschluss im Tertiärbereich beträgt 167.400 US-Dollar, was nur zwei Dritteln des Betrages für einen Mann entspricht (Abb. A7.1).

Alternativ kann man zur Untersuchung der Erträge aus Bildung auch die Ertragsrate heranziehen. Diese kann als die Verzinsung einer Investition in einen höheren Bildungsabschluss verstanden werden, mit der der Einzelne im Laufe seines Erwerbslebens jährlich rechnen

kann. In den OECD-Ländern beträgt die Ertragsrate für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer durchschnittlich 13 Prozent und für Frauen 11 Prozent (Tab. A7.1a und A7.1b).

Die niedrigeren Raten für Frauen können auf vielerlei Faktoren zurückgeführt werden, z. B. auf niedrigere Erwerbseinkommen, höhere Erwerbslosenquoten, einen im Durchschnitt höheren Anteil von Teilzeitbeschäftigung und unterschiedliche Präferenzen von Männern und Frauen bei der Wahl der Fachrichtung. Steuersysteme können verheiratete Frauen davon abhalten, einer Vollzeitbeschäftigung nachzugehen. Bei einem Mangel an frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen könnten die Frauen eher zu Hause bleiben und sich der Kindererziehung widmen, solange die Kinder klein sind. In Japan ist der geschlechtsspezifische Unterschied am deutlichsten: Der finanzielle Nettoertrag für einen Abschluss im Tertiärbereich für einen Mann ist neunmal höher als für eine Frau mit einem ähnlichen Abschluss; das dortige Steuersystem und die Arbeitsmarktstruktur haben für Frauen einen eher dämpfenden Einfluss auf die Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich. Die privaten Nettoerträge für Japanerinnen könnten sich jedoch künftig verbessern, da die aktuelle Regierung darauf abzielt, durch die Einführung einer Reihe von spezifischen Maßnahmen die stärkere Erwerbsbeteiligung von Frauen zu fördern (Cabinet Secretariat, 2016) (Tab. A7.1a und A7.1b).

### Kosten und Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für den Einzelnen

Der private Nettoertrag ist die Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses entstehen. Bei dieser Betrachtung umfassen die Kosten die direkten Kosten und entgangenes Einkommen, der Nutzen beinhaltet das Erwerbseinkommen und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit. Um den Einfluss des Steuersystems auf den Gesamtnutzen zu verdeutlichen, werden auch die Effekte der Einkommensteuern, Sozialversicherungsbeiträge und sozialstaatlichen Transferleistungen analysiert (s. Abschnitt Definitionen).

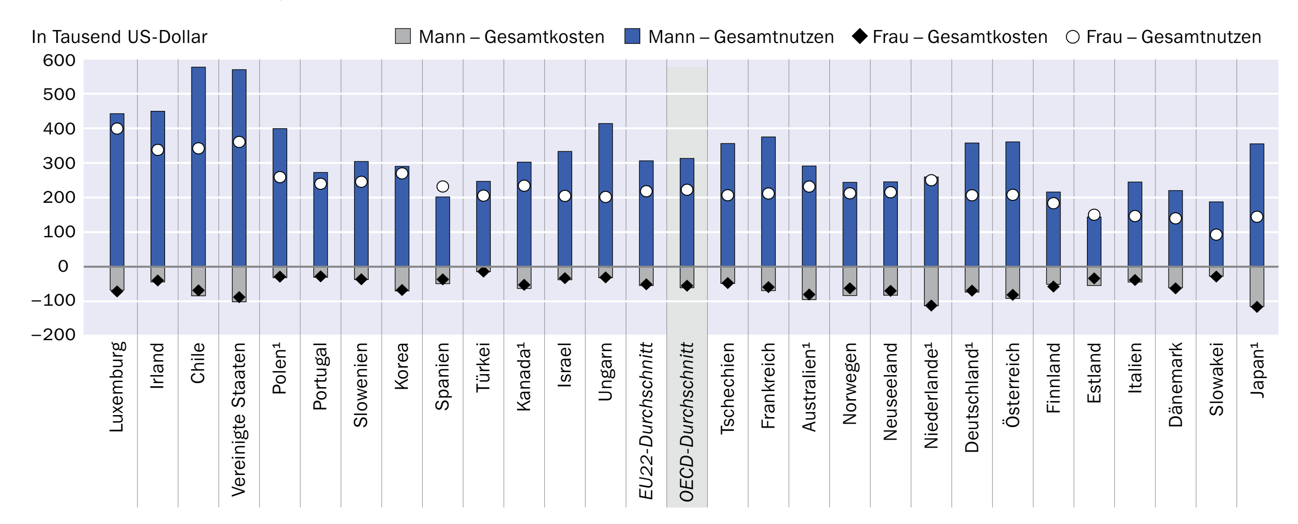
Die gesamten privaten Kosten, die sich aus direkten Kosten und dem entgangenen Einkommen zusammensetzen, steigen im Allgemeinen mit dem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die direkten Kosten für einen Abschluss im Tertiärbereich für beide Geschlechter rund 9.800 US-Dollar. Der Hauptanteil der Kosten entfällt jedoch auf das entgangene Einkommen, welches von Land zu Land ganz unterschiedlich ist, je nach Ausbildungsdauer, Einkommensniveau und Einkommensdifferenzial zwischen den einzelnen Bildungsständen. Das entgangene Einkommen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, beträgt zwischen 10.900 US-Dollar in der Türkei und mehr als 100.000 US-Dollar in den Niederlanden. Wenn man die direkten Kosten und das entgangene Einkommen addiert, erreicht Japan die höchsten privaten Gesamtkosten. In Japan kann ein Mann oder eine Frau bis zum Abschluss im Tertiärbereich Gesamtkosten erwarten, die mehr als siebenmal so hoch sind wie in der Türkei (Tab. A7.1a und A7.1b).

Aus Abbildung A7.2 geht hervor, dass die Einkommensvorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich dem Einzelnen großen Nutzen bringen, allerdings können die Vorteile für Männer und Frauen von den länderspezifischen Arbeitsmarktergebnissen abhängen. Im Durchschnitt beträgt der Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann 313.000 US-Dollar, während er sich für eine Frau auf 222.400 US-Dollar beläuft. Das bedeutet, dass über eine berufliche Laufbahn von 40 Jahren hinweg ein Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr 2.265 US-Dollar pro Jahr mehr an Gesamtnutzen erzielt als eine Frau mit dem gleichen Bildungsstand. Dies ist hauptsächlich auf geschlechtsspezifische Unterschiede beim Einkommen zurückzuführen (s. Indikator A6),

**Abbildung A7.2**

**Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann bzw. eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2013)**
*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP*






*1. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten finanziellen Nettoertrags für eine Frau.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen A7.1a und A7.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557508*

steht jedoch auch in Verbindung mit den höheren Erwerbslosenquoten und Nichterwerbsquoten bei Frauen (s. Indikator A5) (Tab. A7.1a und A7.1b).

Während ein höherer Bildungsstand dem Einzelnen über die berufliche Laufbahn hinweg ein höheres Erwerbseinkommen einbringt, hängt der private Nutzen einer Investition in Bildung auch von dem jeweiligen Steuer- und Sozialsystem ab. Höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge sowie geringere sozialstaatliche Transferleistungen aufgrund höherer Einkommen können gegen eine Entscheidung für eine weitere Bildungsteilnahme sprechen, da zwischen dem zum Ausgleich der Bildungskosten notwendigen Bruttoeinkommen und dem letztendlich erzielten Nettoeinkommen – in der Wahrnehmung des Einzelnen – eine Diskrepanz besteht (Brys and Torres, 2013). So wird beispielsweise ein Mann, der sich für einen Abschluss im Tertiärbereich entscheidet, durchschnittlich rund 40 Prozent seines daraus resultierenden höheren Einkommens als Steuern und Sozialversicherungsbeiträge abführen. In Chile, Estland und Korea belaufen sich die Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge auf weniger als ein Viertel der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in Dänemark, Irland und den Niederlanden auf mehr als die Hälfte der Bruttoeinkommensvorteile summieren. Da Frauen tendenziell eher niedrigere Einkommen erzielen, unterliegen sie häufig einem niedrigeren Einkommensteuersatz. In Irland und Israel beispielsweise sind die Einkommensteuern und die Sozialversicherungsbeiträge einer Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Verhältnis zum Bruttoeinkommen rund 10 Prozentpunkte niedriger als für einen Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A7.1a und A7.1b).

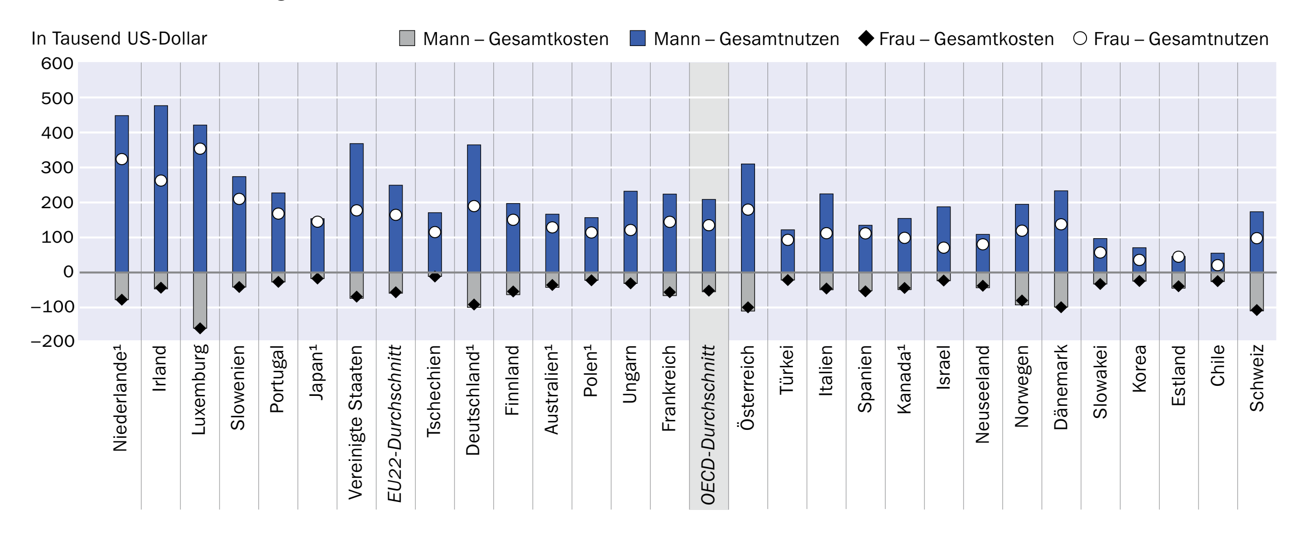
## Finanzielle Anreize zur Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für den Staat

Einer der wesentlichsten Kostenträger im Bildungsbereich ist der Staat (s. Indikator B3). Aus Haushaltssicht ist zu überprüfen, ob solche Investitionen sich auszahlen, insbesondere in Zeiten knapper Kassen. Da ein höherer Bildungsstand tendenziell zu höheren Erwerbseinkommen führt (s. Indikator A6), generieren Bildungsinvestitionen auch höhere

**Abbildung A7.3**

**Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann bzw. einer Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2013)**

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP*




*1. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des staatlichen finanziellen Nettoertrags für eine Frau.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen A7.2a und A7.2b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557527*

staatliche Erträge, weil Absolventen des Tertiärbereichs höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge zahlen und weniger sozialstaatliche Transferleistungen in Anspruch nehmen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der staatliche Nettoertrag für einen Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich etwa 154.000 US-Dollar (Tab. A7.2a).

Ein Vergleich der Abbildungen A7.2 und A7.3 zeigt, dass die staatlichen Nettoinvestitionserträge im Allgemeinen eng mit den privaten Erträgen verbunden sind. In Ländern, in denen der Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für den Einzelnen am höchsten ist, erzielt auch der Staat den höchsten wirtschaftlichen Nutzen. Dies ist in Irland, Luxemburg und Portugal der Fall, drei Länder mit sehr hohen privaten und staatlichen Nettoerträgen. Am niedrigsten sind die privaten und die staatlichen Nettoerträge in Dänemark, Estland und der Slowakei (Abb. A7.2 und A7.3).

## Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen von Abschlüssen im Tertiärbereich

Der staatliche finanzielle Nettoertrag basiert auf der Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses eines Einzelnen entstehen. Bei dieser Betrachtung umfassen die Kosten die direkten staatlichen Kosten zur Unterstützung der Bildungsmaßnahme und entgangene Steuereinnahmen, der Nutzen wird anhand der Einkommensteuern, Sozialversicherungsbeiträge, sozialstaatlichen Transferleistungen und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit berechnet.

Für die Staaten bilden die direkten Kosten den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich. Dies trifft besonders auf Länder wie Dänemark, Finnland und Norwegen zu, wo Bildungsteilnehmer niedrige oder gar keine Bildungsgebühren bezahlen und Zugang zu großzügigen öffentlichen Zuschüssen für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich haben (s. Indikator B5). Länder mit hohen direkten Kosten wie Dänemark, Deutschland, Luxemburg, Norwegen, Österreich und die Schweiz

sind auch die Länder mit den höchsten staatlichen Gesamtkosten (mehr als 90.000 US-Dollar). Im Gegensatz dazu sind die staatlichen Kosten in Tschechien die niedrigsten von allen OECD-Ländern (11.000 US-Dollar). Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II beim Eintritt in den Arbeitsmarkt öffentliche Zusatzleistungen erhalten, die höher sind als die von ihnen zu zahlenden Steuern, was die entgangenen Einkommensteuern im Falle der Erwachsenen, die den Tertiärbereich abschließen, verringert. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die staatlichen Kosten für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, 54.900 US-Dollar und für eine Frau 51.800 US-Dollar (Tab. A7.2a und A7.2b).

Der Staat erhält als Ausgleich für die direkten Investitionskosten und die während dieser Zeit entgangenen Steuereinnahmen von besser bezahlten Beschäftigten mit einem oftmals höheren Qualifikationsniveau zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge. Im Durchschnitt beträgt der staatliche Gesamtnutzen 208.900 US-Dollar für einen Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich und 135.200 US-Dollar für eine Frau (Tab. A7.2a und A7.2b).

Der staatliche Gesamtnutzen unterscheidet sich für Männer und für Frauen hauptsächlich aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsmarktergebnisse. Das legt die Vermutung nahe, dass der Staat aktiv zur Förderung der Arbeitsmarktintegration und -teilnahme von Frauen beitragen muss, damit höhere Erträge aus den beträchtlichen Investitionen von Frauen in ihre Ausbildung sichergestellt werden können. Im Durchschnitt ist der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei Männern um ungefähr 50 Prozent höher als bei Frauen. Von den OECD-Ländern zieht Irland den größten staatlichen Nutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich bei einem Mann (476.800 US-Dollar) und Luxemburg bei einer Frau (353.900 US-Dollar). Estland erreicht mit 46.100 US-Dollar den geringsten staatlichen Nutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich bei einem Mann, und Chiles staatlicher Nutzen ist mit 21.100 US-Dollar bei einer Frau am niedrigsten (Tab. A7.2a und A7.2b).

Die Ertragsrate des Staats ist auch höher für einen Mann (10 Prozent für einen Abschluss im Tertiärbereich und 9 Prozent für einen Abschluss im Sekundarbereich II) als für eine Frau mit ähnlichen Abschlüssen (8 Prozent sowohl für einen Abschluss im Tertiärbereich als auch im Sekundarbereich II) (Tab. A7.2a und A7.2b sowie Tab. A7.5a und A7.5b im Internet).

Im Durchschnitt kann der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei einem Mann in Höhe von 208.900 US-Dollar unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (132.100 US-Dollar), Sozialversicherungsbeiträgen (48.700 US-Dollar), Transferleistungen (400 US-Dollar) und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit (27.700 US-Dollar). Der staatliche Gesamtnutzen bei einer Frau ist niedriger (135.200 US-Dollar) und kann ebenfalls unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (75.600 US-Dollar), Sozialversicherungsbeiträgen (33.300 US-Dollar), Transferleistungen (3.700 US-Dollar) und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit (22.600 US-Dollar) (Tab. A7.2a und A7.2b).

Die höhere Besteuerung kann manchmal privaten Investitionen in verschiedenen Bereichen, auch der Bildung, entgegenstehen, daher gibt es in mehreren Ländern steuerpolitische Maßnahmen zur effektiven Senkung der tatsächlich abgeführten privaten Einkommensteuern, insbesondere in den oberen Einkommensklassen. Viele OECD-Länder haben

beispielsweise zur Förderung des Wohneigentums Steuererleichterungen für Hypothekenzinsen eingeführt. Derartige Vergünstigungen kommen hauptsächlich den Absolventen höherer Bildungsbereiche und den Zahlern hoher Grenzsteuersätze zugute. Besonders hohe Steuererleichterungen für ein Eigenheim werden in Dänemark, Finnland, den Niederlanden, Norwegen, Tschechien und den Vereinigten Staaten gewährt (Andrews, Caldera Sánchez and Johansson, 2011).

## Kosten und Nutzen für den Staat und den Einzelnen nach ISCED-Stufen im Tertiärbereich

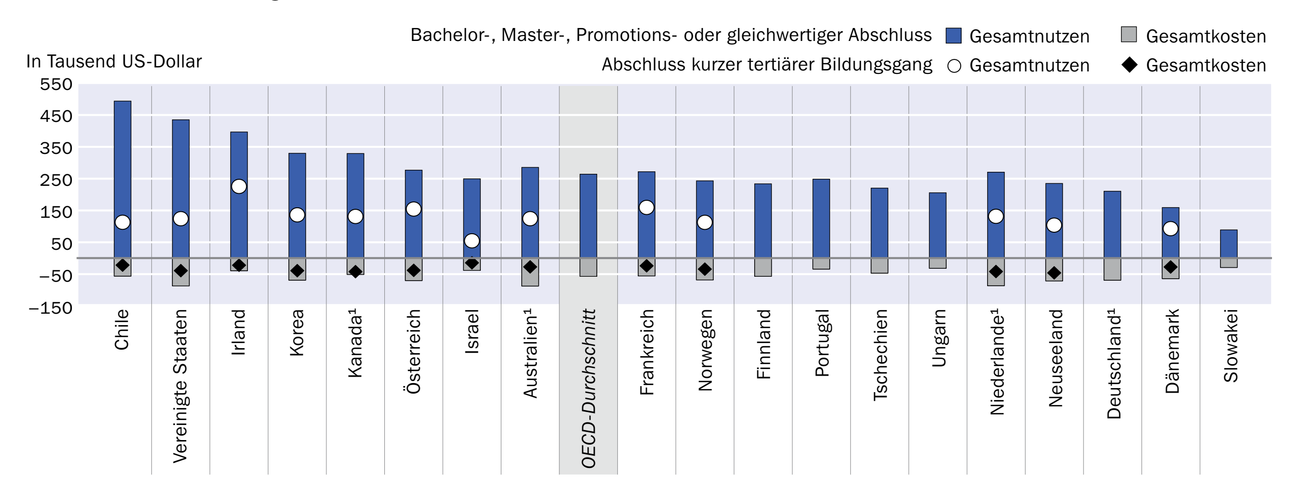
Als Neuerung in dieser Ausgabe des Indikators A7 werden die finanziellen Erträge nach den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich untergliedert. Die Erträge für den Tertiärbereich können einerseits für die kurzen tertiären Bildungsprogramme (ISCED-Stufe 5) angegeben werden und andererseits für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED-Stufen 6 bis 8). Die Anteile der Bevölkerung mit einem Abschluss auf den unterschiedlichen Bildungsstufen des Tertiärbereichs unterscheiden sich zwischen den einzelnen Ländern (s. Indikator A1), und die Kombination aus den jeweiligen Anteilen kann einen signifikanten Einfluss auf die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt haben.

Im Vergleich zu einem Mann mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist der private finanzielle Nettoertrag für einen Mann beim Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs (316.700 US-Dollar) durchschnittlich höher als für Abschlüsse im Tertiärbereich insgesamt (252.100 US-Dollar). Diese grundlegende Relation gilt auch für den privaten finanziellen Nettoertrag einer Frau (206.400 US-Dollar für den Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs gegenüber 167.400 US-Dollar für Abschlüsse im Tertiärbereich insgesamt). Die Anzahl

**Abbildung A7.4**

**Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses in einem kurzen tertiären Bildungsgang bzw. eines Abschlusses in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (bzw. eines gleichwertigen Abschlusses) (2013)**

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP*




*Anmerkung: Ein Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang entspricht einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, ein Abschluss eines Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgangs (bzw. eines gleichwertigen Bildungsgangs) einem Abschluss auf der ISCED-Stufe 6, 7 oder 8.*

*1. Referenzjahr nicht 2013. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten finanziellen Nettoertrags für eine Frau, die einen Bachelor-, Master- oder Promotionsabschluss (bzw. einen gleichwertigen Abschluss) erworben hat.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle A7.3b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557546*

der Länder mit verfügbaren Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen reicht nicht aus, um einen OECD-Durchschnitt zu errechnen, tendenziell scheint der private finanzielle Nettoertrag für diese Bildungsgänge jedoch niedriger zu sein als für den Tertiärbereich insgesamt. Daher werden die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich in Ländern mit einem großen Anteil an Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge den Wert der Investitionen in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge im Vergleich zu Ländern mit einem niedrigeren Anteil an solchen Absolventen zu niedrig erscheinen lassen (Tab. A7.1b und A7.3b).

Abbildung A7.4 zeigt, dass einer Frau für den Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs höhere private Gesamtkosten entstehen als für ein kurzes tertiäres Bildungsprogramm. Der Gesamtnutzen eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs wiegt die Zusatzkosten jedoch größtenteils auf, da ein höherer privater finanzieller Nettoertrag erwirtschaftet wird. In einigen Ländern können sich die privaten finanziellen Nettoerträge für diese beiden Kategorien von Bildungsgängen erheblich unterscheiden. In Chile und den Vereinigten Staaten ist der Unterschied für eine Frau am größten: Der private finanzielle Nettoertrag für einen kurzen tertiären Bildungsgang liegt unter 95.000 US-Dollar, während er für den Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs mehr als 345.000 US-Dollar beträgt. Dagegen ist der Unterschied in Dänemark am kleinsten: Der private finanzielle Nettoertrag für einen kurzen tertiären Bildungsgang beträgt 64.600 US-Dollar, und für den Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs ergeben sich 94.300 US-Dollar. Dies lässt sich durch die über alle Bildungsstände hinweg gleichmäßigere Verteilung der Nettoeinkommen in Dänemark erklären (s. Indikator A6) (Abb. A7.4).

Kasten A7.1

### Entgangenes Einkommen und Berufstätigkeit neben der Bildungsteilnahme

Neben den direkten Kosten wie Bildungsgebühren oder Lebenhaltungskosten entfällt ein Großteil der Kosten für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich auf das entgangene Einkommen: das Einkommen, das der Einzelne bei einem Eintritt in den Arbeitsmarkt anstatt der Bildungsteilnahme hätte verdienen können. Die in den Tabellen und Abbildungen in diesem Indikator angegebenen Werte für den finanziellen Nettoertrag unterstellen, dass Bildungsteilnehmer während der Bildungsteilnahme kein Erwerbseinkommen haben, d. h., zur Berechnung des entgangenen Einkommens während des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich wird das durchschnittliche Erwerbseinkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II herangezogen.

In vielen Ländern ist eine Erwerbstätigkeit während der Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich jedoch durchaus üblich. In Finnland, Norwegen und der Türkei haben über 80 Prozent der 15- bis 24-jährigen Teilnehmer an tertiären Bildungsgängen ein Erwerbseinkommen (s. Indikator A6). In diesen Fällen gibt das entgangene Einkommen bei Bildungsteilnahme nicht das potenzielle Erwerbseinkommen bei Arbeitsaufnahme wieder, sondern die Differenz zwischen dem zu erzielenden Erwerbseinkommen bei reiner Erwerbstätigkeit und bei Erwerbstätigkeit während der Bildungsteilnahme. Abbildung A7.a zeigt den Anstieg des Kapitalwerts für einen Mann bei Berücksichtigung einer Erwerbstätigkeit während der Bildungsteilnahme.

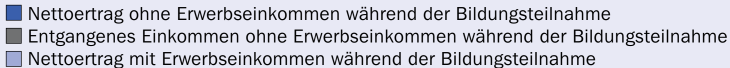
Es liegt auf der Hand, dass das entgangene Einkommen durch eine begleitende Erwerbstätigkeit erheblich gemindert werden kann, was den finanziellen Nettoertrag einer Bildungsinvestition beträchtlich erhöht. Der Kapitalwert ändert sich in den einzelnen Ländern unterschiedlich, je nachdem, wie hoch der Anteil der erwerbstätigen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist und welches Einkommen sie durchschnittlich erzielen können. In ungefähr der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten steigt der Kapitalwert um mehr als 10 Prozent.

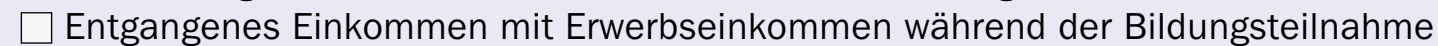
Hierbei ist zu beachten, dass die Annahme, dass Bildungsteilnehmer über kein Erwerbseinkommen verfügen, zu überhöhten Werten für die Bildungskosten führt und daher zu einer Unterbewertung des in den übrigen Tabellen und Abbildungen dieses Indikators angegebenen finanziellen Nettoertrags. Da die vorgestellten Ergebnisse ohnehin schon stark positiv sind, verstärkt die Annahme, dass Bildungsteilnehmer begleitend auch über ein Erwerbseinkommen verfügen können, lediglich die Botschaft, dass sich eine Investition in Bildung sehr wohl lohnt.

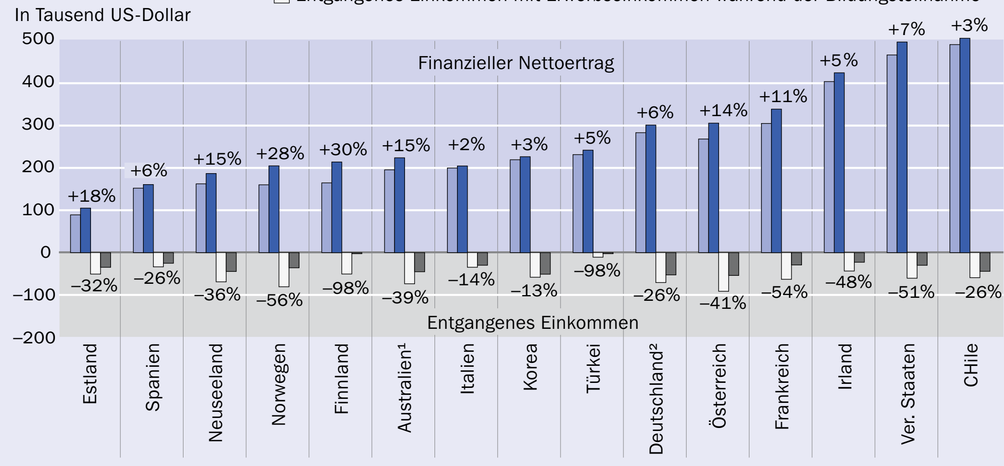
**Abbildung A7.a**

**Veränderung des privaten finanziellen Nettoertrags und des entgangenen Einkommens für einen Mann beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich, wenn sein Erwerbseinkommen während der Bildungsteilnahme berücksichtigt wird (2013)**

*Im Vergleich zum privaten Nettoertrag beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*




*1. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2014.*
*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des privaten finanziellen Nettoertrags unter Berücksichtigung des Erwerbseinkommens während der Bildungsteilnahme.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557565*

**Erläuterung der Abbildung:** In Estland senkt die Berücksichtigung des Erwerbseinkommens während der Bildungsteilnahme beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich das entgangene Einkommen um 32 Prozent (von 50.900 US-Dollar auf 34.700 US-Dollar), während der Kapitalwert um 18 Prozent steigt (von 89.300 US-Dollar auf 105.500 US-Dollar).

Kasten A7.2

## Die Auswirkungen des Abzinsungssatzes auf den finanziellen Nettoertrag einer Bildungsinvestition

Eine Bildungsinvestition ist kurzfristig gesehen kostspielig, bringt jedoch langfristig Vorteile in Form besserer Beschäftigungsaussichten während des gesamten Erwerbslebens. Der wirtschaftliche Nutzen einer solchen Investition kann beispielsweise mittels des Kapitalwerts (net present value – NPV) bestimmt werden. Hierbei handelt es sich um eine Kosten-Nutzen-Analyse, für die künftig zu erwartende Mittelzuflüsse mit einem Abzinsungssatz in einen Barwert umgewandelt werden.

Der Abzinsungssatz bestimmt sich nach der Risikobewertung der Investition. Ein höherer Abzinsungssatz legt mehr Wert auf gegenwärtig vorhandenes Geld als auf künftig zu erwartendes Geld und kommt zur Anwendung, wenn man die künftigen Einnahmen für weniger sicher hält. Bei der Untersuchung von Investitionen mit langfristigen Auswirkungen, wie z. B. einer Bildungsinvestition, kann die Wahl des Abzinsungssatzes einen großen Unterschied machen.

Tabelle A7.a

**Finanzieller Nettoertrag für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach Abzinsungssatz (2013)**

*Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*

| | Abzinsungssatz | | |
|---|---|---|---|
| | 2 % | 3,5 % | 5 % |
| **OECD-Länder** | | | |
| Australien[1] | 196 000 | 107 200 | 51 900 |
| Österreich | 269 100 | 151 300 | 79 500 |
| Kanada | 239 300 | 143 900 | 84 700 |
| Chile | 492 700 | 311 200 | 197 400 |
| Tschechien | 307 700 | 206 700 | 140 800 |
| Dänemark | 159 000 | 91 700 | 49 200 |
| Estland | 89 300 | 52 600 | 28 600 |
| Finnland | 165 100 | 102 300 | 62 000 |
| Frankreich | 305 900 | 185 300 | 110 800 |
| Deutschland[2] | 284 000 | 180 800 | 114 700 |
| Ungarn | 381 800 | 264 100 | 187 000 |
| Irland | 405 100 | 272 600 | 187 700 |
| Israel | 295 400 | 200 500 | 138 800 |
| Italien | 200 400 | 121 100 | 71 900 |
| Japan[1] | 239 900 | 134 700 | 68 700 |
| Korea | 219 900 | 132 100 | 77 200 |
| Lettland[2] | 77 700 | 49 100 | 30 200 |
| Luxemburg | 374 500 | 243 300 | 158 900 |
| Niederlande[2] | 146 300 | 74 500 | 29 500 |
| Neuseeland | 162 800 | 94 800 | 51 300 |
| Norwegen | 160 500 | 81 600 | 32 900 |
| Polen[1] | 367 600 | 246 200 | 168 500 |
| Portugal | 241 600 | 155 900 | 102 000 |
| Slowakei | 160 000 | 104 500 | 68 800 |
| Slowenien | 266 800 | 172 300 | 112 800 |
| Spanien | 152 600 | 87 500 | 47 600 |
| Türkei | 232 100 | 153 400 | 104 100 |
| Vereinigte Staaten | 468 200 | 303 200 | 197 300 |
| **OECD-Durchschnitt** | **252 200** | **158 000** | **98 400** |
| **EU22-Durchschnitt** | **251 600** | **159 600** | **101 200** |

*Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.*
*1. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559864*

Die in den Tabellen und Abbildungen in diesem Indikator angegebenen Kapitalwerte wurden unter Bezugnahme auf den durchschnittlichen realen Zinssatz für Staatsanleihen in den OECD-Ländern mit einem Abzinsungssatz von 2 Prozent errechnet. Man könnte jedoch argumentieren, dass eine Bildungsinvestition nicht risikofrei ist und daher ein höherer Abzinsungssatz angebracht wäre. Einige OECD-Länder haben beispielsweise ähnliche Kosten-Nutzen-Analysen zur Beurteilung von Bildungsinvestitionen mit höheren Abzinsungssätzen berechnet: Schweden und das Vereinigte Königreich verwendeten einen Abzinsungssatz von 3,5 Prozent, und Irland und die Niederlande setzten 5 Prozent an.

Tabelle A7.a zeigt die unterschiedlichen Kapitalwerte, die sich für einen männlichen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bei Anwendung von drei verschiedenen Abzinsungssätzen ergeben. Die Anhebung des Abzinsungssatzes von 2 Prozent auf 3,5 Prozent reduziert den Kapitalwert in allen Ländern mit verfügbaren Daten um mehr als 30 Prozent. Wendet man einen Abzinsungssatz von 5 Prozent an, fällt der Kapitalwert in allen Ländern um mehr als 50 Prozent. In den Niederlanden und Norwegen ist der Rückgang mit 80 Prozent am größten. Obgleich die Erträge auch bei Anwendung eines Abzinsungssatzes von 5 Prozent in allen Ländern positiv bleiben, zeigt dieser Vergleich, wie empfindlich die Kapitalwerte auf Veränderungen des Abzinsungssatzes reagieren.

Eine weitere Methode zur Untersuchung dieser Abhängigkeit ist die Betrachtung der Ertragsrate, die dem Abzinsungssatz entspricht, bei dem die Bildungsinvestition die Gewinnschwelle erreicht. Mit anderen Worten, solange es Grund zu der Annahme gibt, dass der Abzinsungssatz unterhalb der Ertragsrate liegt, ist mit positiven Erträgen für eine Bildungsinvestition zu rechnen.

## Definitionen

*Erwachsene* bezieht sich auf 15- bis 64-Jährige.

*Direkte Kosten* sind die direkten Ausgaben für Bildung pro Bildungsteilnehmer während der Dauer der Bildungsteilnahme.

- *Private direkte Kosten* sind die gesamten Ausgaben der Haushalte für Bildung, u. a. Nettozahlungen an Bildungseinrichtungen sowie die von den Bildungseinrichtungen unabhängigen Zahlungen für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen (Lernmittelbedarf, Nachhilfe usw.).
- *Staatliche direkte Kosten* sind die staatlichen Ausgaben für die Bildungsteilnahme eines Bürgers. Sie beinhalten die direkten staatlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, staatliche Stipendien und sonstige Zuschüsse für Bildungsteilnehmer und private Haushalte sowie Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten für Unterrichtszwecke.

*Entgangenes Einkommen* ist das Nettoeinkommen, das der Einzelne verdient hätte, wenn er die Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern stattdessen in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre und einen Arbeitsplatz gefunden hätte.

*Entgangene Einkommensteuern* sind die Steuereinnahmen, die dem Staat zugeflossen wären, wenn ein Bürger seine Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern stattdessen in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre und einen Arbeitsplatz gefunden hätte.

*Bruttoeinkommensvorteile* sind der abgezinste Betrag der Einkommenszuschläge für einen höheren Bildungsstand im Laufe des Erwerbslebens, sofern der Absolvent in den Arbeitsmarkt eintritt und tatsächlich beschäftigt ist.

Der *Einkommensteuereffekt* ist der abgezinste Gesamtbetrag, der sich aus der durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Einkommensteuer des Beschäftigten während des Erwerbslebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

Die *Ertragsrate* ist der (hypothetische) reale Zinssatz zum Ausgleich von Kosten und Nutzen einer Bildungsinvestition. Sie kann als der Zinssatz interpretiert werden, den ein Beschäftigter in jedem Jahr seines Erwerbslebens für seine Investition in den höheren Bildungsstand erwarten kann.

*Bildungsbereiche:* Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

Der *finanzielle Nettoertrag* ist der Kapitalwert der Investition in einen höheren Bildungsabschluss; es ist der Unterschied zwischen dem abgezinsten finanziellen Nutzen und dem abgezinsten finanziellen Investitionsaufwand in Bildung und bildet den Mehrwert ab, den die Bildung über den realen Zinssatz von 2 Prozent hinaus erwirtschaftet, der für derartige Kapitalflüsse angesetzt wird.

Der *Effekt der Sozialversicherungsbeiträge* ist der abgezinste Gesamtbetrag, der sich aus den durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Sozialversicherungsbeiträgen des Beschäftigten während seines Erwerbslebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

Der *Effekt der Transferleistungen* ist der abgezinste Gesamtbetrag der durch den höheren Bildungsstand bedingten zusätzlichen sozialstaatlichen Transferleistungen an Privatpersonen während des Erwerbslebens. Sozialstaatliche Transferleistungen umfassen zweierlei Arten von Leistungen: Wohngeld und Sozialleistungen.

Der *Effekt der Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit* ist die abgezinste Summe der zusätzlichen Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit, die über die Dauer des Erwerbslebens mit einem höheren Bildungsstand in Verbindung stehen und in Zeiten von Erwerbslosigkeit bezogen werden.

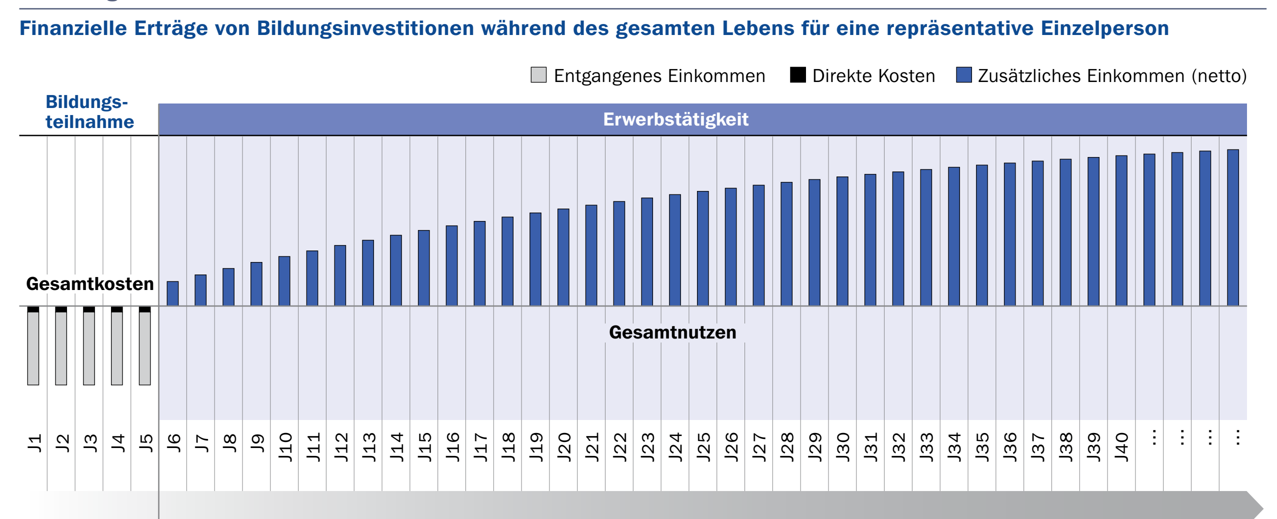
## Angewandte Methodik

In diesem Indikator werden die finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen für den Zeitraum ab Beginn der weiterführenden Bildungsmaßnahme bis zu einem theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren geschätzt. Die Bildungserträge werden ausschließlich unter dem Aspekt einer Finanzinvestition betrachtet, indem Kosten und Nutzen einander gegenübergestellt werden.

A 7

Abbildung 1

**Finanzielle Erträge von Bildungsinvestitionen während des gesamten Lebens für eine repräsentative Einzelperson**




Untersucht werden zwei Zeiträume (Abb. 1):

- die Dauer der Bildungsteilnahme, während der der Einzelne und der Staat die Bildungskosten tragen
- die Dauer der Erwerbstätigkeit, während der dem Einzelnen und dem Staat die aus dem höheren Bildungsstand resultierenden zusätzlichen Zahlungen zufließen

In diesem Indikator werden die Erträge aus Bildung mittels des Kapitalwerts (net present value – NPV) der Investition berechnet. Der Kapitalwert drückt monetäre Transferzahlungen, die zu verschiedenen Zeitpunkten geleistet werden, als heutigen Barwert aus, um direkte Vergleiche von Kosten und Nutzen zu ermöglichen. Hierbei werden Kosten und Nutzen während des gesamten Erwerbslebens auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde. Dies geschieht, indem alle Mittelflüsse mit einem bestimmten Zinssatz (Abzinsungssatz) auf den Investitionsbeginn abgezinst werden.

Um einen Abzinsungssatz zu bestimmen, wurden langfristige Staatsanleihen als Bezugspunkt gewählt. 2012 betrug der durchschnittliche langfristige Zinssatz in den OECD-Ländern ungefähr 4,12 Prozent, daraus ergibt sich ein durchschnittlicher realer Zinssatz für Staatsanleihen von rund 2 Prozent. Der hier verwendete reale Abzinsungssatz von 2 Prozent spiegelt die Tatsache wider, dass die Berechnungen zu konstanten Preisen erfolgen (OECD, 2016a; OECD, 2016b).

Die Festlegung des Abzinsungssatzes ist schwierig, da er nicht nur den gesamten Zeithorizont der Investitionsdauer erfassen sollte, sondern auch die Kreditkosten bzw. das empfundene Investitionsrisiko (Kasten A7.2). Um die Ergebnisse vergleichen und leichter interpretieren zu können, wird der gleiche Abzinsungssatz (2 Prozent) für alle OECD-Länder angewendet. Alle Angaben in den Tabellen in diesem Indikator sind als Kapitalwert in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP) ausgedrückt.

### *Bildung auf einen Blick 2017* und *2016*

In der aktuellen Ausgabe bezieht sich der Vergleich des Tertiärbereichs auf den Sekundarbereich II (ISCED 3), während er sich in der früheren Ausgabe auf den Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3 und 4) bezog. In ähnlicher Weise ist die Vergleichsgruppe für den Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0

bis 2) nun der Sekundarbereich II (ISCED 3), während es in *Bildung auf einen Blick 2016* der Sekundarbereich II bzw. postsekundare, nicht tertiäre Bereich (ISCED 3 und 4) war. Ferner wird zur Berechnung des entgangenen Einkommens nicht mehr der Mindestlohn herangezogen, sondern das Erwerbseinkommen von Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Quelle für die Daten zu den direkten Kosten der Bildung ist die UOE-Finanzdatenerhebung (Referenzjahr 2013, soweit in den Tabellen nicht anders angegeben).

Die Daten zu den Bruttoerwerbseinkommen sind der Einkommensdatenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) entnommen. Die Einkommen hängen vom Alter, Geschlecht und Bildungsstand ab.

Die Einkommensteuerdaten wurden mit dem OECD-Modell der *Besteuerung der Einkommen* (Taxing Wages Model) berechnet, das den für eine bestimmte Einkommenshöhe fälligen Steuersatz ermittelt. Dieses Modell berechnet die Steuerbelastung der Einkommen für verschiedene Szenarien mit unterschiedlichen Haushaltstypen. Das in diesem Indikator zugrunde gelegte Szenario ist das eines ledigen Beschäftigten ohne Kinder. Weitere länderspezifische Einzelheiten zur Einkommensteuer im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2016* (OECD, 2016c).

Die Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträge werden anhand des Szenarios eines ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder gemäß dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen ermittelt. Weitere länderspezifische Einzelheiten zu den Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträgen im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2016* (OECD, 2016c).

Soziale Transferleistungen und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit werden anhand des OECD-Modells der Berechnung der Besteuerung und staatlicher Leistungen für einen ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder errechnet. Erwerbslose gelten als voll anspruchsberechtigt für Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit. Weitere länderspezifische Einzelheiten zu den sozialen Transferleistungen und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit im OECD-Modell der Besteuerung und staatlicher Leistungen s. OECD Benefits and Wages im Internet unter *www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm*.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

A
7

## Weiterführende Informationen

Andrews, D., A. Caldera Sánchez and Å. Johansson (2011), „Housing markets and structural policies in OECD Countries", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 836, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en*.

Brys, B. and C. Torres (2013), „Effective personal tarates on marginal skills investment in OECD countries", *OECD Taxation Working Papers*, No. 16, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en*.

Cabinet Secretariat (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015, Main achievements to date and Further reforms*, Cabinet Secretariat, Tokyo, *www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf*.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2016a), „Exchange rates (USD monthly averages)", *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169*.

OECD (2016b), „Consumer prices – Annual inflation", *Consumer Prices* (database), *http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=22519*.

OECD (2016c), *Taxing Wages 2016*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2016-en*.

## Tabellen Indikator A7

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559883*

- Tabelle A7.1a: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)
- Tabelle A7.1b: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)
- Tabelle A7.2a: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)
- Tabelle A7.2b: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)
- Tabelle A7.3a: Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)
- Tabelle A7.3b: Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)

- **WEB** Table A7.4a: Private costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2013)

- **WEB** Table A7.4b: Private costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2013)

- **WEB** Table A7.5a: Public costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2013)

- **WEB** Table A7.5b: Public costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2013)

- Tabelle A7.a: Finanzieller Nettoertrag für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach Abzinsungssatz (2013)

Datenstand: 19.07.2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle A7.1a

## Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)

*Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*

| | Direkte Kosten | Entgangenes Einkommen | Gesamtkosten | Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit) | | | | Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Ertragsrate |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Bruttoeinkommensvorteile | Effekt Einkommensteuer | Effekt Sozialversicherungsbeiträge | Effekt Transferleistungen | | | | |
| | (1) | (2) | (3)=(1)+(2) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8) | (10)=(9)+(3) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | −21 200 | −73 900 | **−95 100** | 431 400 | −156 100 | 0 | 0 | 15 800 | **291 100** | **196 000** | 8 % |
| Österreich | 0 | −91 700 | **−91 700** | 621 000 | −201 500 | −83 500 | 0 | 24 800 | **360 800** | **269 100** | 8 % |
| Belgien | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Kanada[2] | −18 300 | −44 700 | **−63 000** | 405 800 | −122 700 | −9 500 | 0 | 28 700 | **302 300** | **239 300** | 10 % |
| Chile | −24 800 | −59 400 | **−84 200** | 598 300 | −17 200 | −40 900 | 0 | 36 700 | **576 900** | **492 700** | 13 % |
| Tschechien | −3 900 | −44 500 | **−48 400** | 483 800 | −97 200 | −53 200 | 0 | 22 700 | **356 100** | **307 700** | 17 % |
| Dänemark | 0 | −61 100 | **−61 100** | 432 300 | −211 600 | 0 | −11 500 | 10 900 | **220 100** | **159 000** | 8 % |
| Estland | −3 500 | −50 900 | **−54 400** | 155 600 | −32 000 | −3 100 | 0 | 23 200 | **143 700** | **89 300** | 8 % |
| Finnland | 0 | −50 800 | **−50 800** | 353 700 | −138 000 | −27 500 | 0 | 27 700 | **215 900** | **165 100** | 11 % |
| Frankreich | −5 900 | −63 300 | **−69 200** | 526 000 | −132 100 | −67 900 | −100 | 49 200 | **375 100** | **305 900** | 11 % |
| Deutschland[3] | −2 600 | −71 000 | **−73 600** | 653 000 | −216 300 | −110 700 | 0 | 31 600 | **357 600** | **284 000** | 12 % |
| Griechenland | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Ungarn | −11 100 | −20 900 | **−32 000** | 563 800 | −90 200 | −104 300 | 0 | 44 500 | **413 800** | **381 800** | 24 % |
| Island | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Irland | −500 | −43 700 | **−44 200** | 697 400 | −322 800 | −28 200 | −1 200 | 104 100 | **449 300** | **405 100** | 21 % |
| Israel | −11 400 | −26 400 | **−37 800** | 476 500 | −113 400 | −57 100 | 0 | 27 200 | **333 200** | **295 400** | 19 % |
| Italien | −9 600 | −34 800 | **−44 400** | 417 500 | −158 400 | −40 600 | 0 | 26 300 | **244 800** | **200 400** | 11 % |
| Japan[1] | −44 700 | −70 600 | **−115 300** | 458 400 | −72 700 | −60 700 | 0 | 30 200 | **355 200** | **239 900** | 8 % |
| Korea | −11 800 | −58 400 | **−70 200** | 344 200 | −40 500 | −28 300 | 0 | 14 700 | **290 100** | **219 900** | 10 % |
| Lettland[3] | −7 000 | −23 600 | **−30 600** | 130 900 | −28 100 | −13 700 | 0 | 19 200 | **108 300** | **77 700** | 10 % |
| Luxemburg | 0 | −67 900 | **−67 900** | 817 300 | −301 400 | −101 700 | 0 | 28 200 | **442 400** | **374 500** | 14 % |
| Mexiko | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Niederlande[3] | −6 900 | −106 300 | **−113 200** | 621 500 | −277 100 | −115 000 | 0 | 30 100 | **259 500** | **146 300** | 7 % |
| Neuseeland | −13 200 | −69 300 | **−82 500** | 344 800 | −106 300 | 0 | 0 | 6 800 | **245 300** | **162 800** | 8 % |
| Norwegen | −2 400 | −81 000 | **−83 400** | 423 800 | −153 700 | −33 100 | 0 | 6 900 | **243 900** | **160 500** | 7 % |
| Polen[1] | −3 300 | −28 400 | **−31 700** | 483 100 | −42 700 | −86 100 | 0 | 45 000 | **399 300** | **367 600** | 21 % |
| Portugal | −7 300 | −23 500 | **−30 800** | 406 700 | −145 800 | −44 700 | 0 | 56 200 | **272 400** | **241 600** | 16 % |
| Slowakei | −5 000 | −22 400 | **−27 400** | 213 500 | −35 100 | −28 600 | 0 | 37 600 | **187 400** | **160 000** | 14 % |
| Slowenien | 0 | −37 300 | **−37 300** | 498 600 | −117 200 | −110 200 | 0 | 32 900 | **304 100** | **266 800** | 15 % |
| Spanien | −15 300 | −33 800 | **−49 100** | 214 700 | −60 600 | −13 400 | 0 | 61 000 | **201 700** | **152 600** | 9 % |
| Schweden | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Schweiz | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Türkei | −3 700 | −10 900 | **−14 600** | 338 500 | −65 000 | −50 800 | 0 | 24 000 | **246 700** | **232 100** | 23 % |
| Ver. Königreich | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Vereinigte Staaten | −40 700 | −60 700 | **−101 400** | 808 200 | −245 100 | −61 800 | 0 | 68 300 | **569 600** | **468 200** | 13 % |
| **OECD-Durchschnitt** | **−9 800** | **−51 100** | **−60 900** | **461 400** | **−132 200** | **−49 100** | **−500** | **33 400** | **313 000** | **252 100** | **13 %** |
| **EU22-Durchschnitt** | **−4 600** | **−50 100** | **−54 700** | **480 000** | **−151 800** | **−59 900** | **−800** | **38 600** | **306 100** | **251 400** | **13 %** |

*Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.*

*1. Referenzjahr 2012. 2. Direkte Kosten: Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559674*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle A7.1b

## Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)

*Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*

| | Direkte Kosten | Entgangenes Einkommen | Gesamtkosten | Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit) | | | | Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Ertragsrate |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Bruttoeinkommensvorteile | Effekt Einkommensteuer | Effekt Sozialversicherungsbeiträge | Effekt Transferleistungen | | | | |
| | (1) | (2) | (3)=(1)+(2) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8) | (10)=(9)+(3) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | −21 200 | −59 100 | **−80 300** | 333 100 | −117 500 | 0 | 0 | 16 000 | **231 600** | **151 300** | 9 % |
| Österreich | 0 | −81 300 | **−81 300** | 368 800 | −102 400 | −69 700 | 0 | 11 100 | **207 800** | **126 500** | 6 % |
| Belgien | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Kanada[2] | −18 300 | −34 100 | **−52 400** | 294 200 | −63 500 | −24 100 | 0 | 27 500 | **234 100** | **181 700** | 13 % |
| Chile | −24 800 | −43 600 | **−68 400** | 340 100 | −3 200 | −23 800 | 0 | 29 100 | **342 200** | **273 800** | 12 % |
| Tschechien | −3 900 | −43 400 | **−47 300** | 271 500 | −54 500 | −29 900 | −3 800 | 23 300 | **206 600** | **159 300** | 11 % |
| Dänemark | 0 | −62 600 | **−62 600** | 235 500 | −96 100 | 0 | −13 900 | 14 300 | **139 800** | **77 200** | 7 % |
| Estland | −3 500 | −30 200 | **−33 700** | 161 700 | −33 300 | −3 200 | 0 | 25 000 | **150 200** | **116 500** | 14 % |
| Finnland | 0 | −57 400 | **−57 400** | 282 300 | −99 200 | −22 300 | 0 | 22 700 | **183 500** | **126 100** | 9 % |
| Frankreich | −5 900 | −53 100 | **−59 000** | 297 400 | −67 800 | −41 000 | −9 000 | 32 000 | **211 600** | **152 600** | 9 % |
| Deutschland[3] | −2 600 | −66 600 | **−69 200** | 363 300 | −93 400 | −74 200 | −4 700 | 15 500 | **206 500** | **137 300** | 7 % |
| Griechenland | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Ungarn | −11 100 | −19 800 | **−30 900** | 270 300 | −43 300 | −50 000 | 0 | 24 600 | **201 600** | **170 700** | 15 % |
| Island | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Irland | −500 | −39 300 | **−39 800** | 482 600 | −176 200 | −22 100 | −1 400 | 54 800 | **337 700** | **297 900** | 20 % |
| Israel | −11 400 | −21 700 | **−33 100** | 244 400 | −36 700 | −27 900 | 0 | 24 800 | **204 600** | **171 500** | 15 % |
| Italien | −9 600 | −28 800 | **−38 400** | 217 100 | −70 000 | −20 600 | 0 | 19 900 | **146 400** | **108 000** | 8 % |
| Japan[1] | −44 700 | −71 500 | **−116 200** | 266 500 | −22 500 | −36 500 | −72 500 | 9 400 | **144 400** | **28 200** | 3 % |
| Korea | −11 800 | −55 600 | **−67 400** | 295 100 | −12 200 | −24 500 | 0 | 11 300 | **269 700** | **202 300** | 9 % |
| Lettland[3] | −7 000 | −20 200 | **−27 200** | 110 800 | −23 800 | −11 600 | 0 | 17 100 | **92 500** | **65 300** | 10 % |
| Luxemburg | 0 | −71 400 | **−71 400** | 667 200 | −230 200 | −83 100 | 0 | 45 400 | **399 300** | **327 900** | 14 % |
| Mexiko | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Niederlande[3] | −6 900 | −105 400 | **−112 300** | 488 900 | −193 800 | −80 900 | 0 | 35 800 | **250 000** | **137 700** | 6 % |
| Neuseeland | −13 200 | −56 600 | **−69 800** | 258 200 | −64 600 | 0 | −2 000 | 23 600 | **215 200** | **145 400** | 9 % |
| Norwegen | −2 400 | −60 000 | **−62 400** | 316 400 | −88 600 | −24 700 | 0 | 9 000 | **212 100** | **149 700** | 9 % |
| Polen[1] | −3 300 | −25 500 | **−28 800** | 297 600 | −26 300 | −53 100 | 0 | 40 700 | **258 900** | **230 100** | 17 % |
| Portugal | −7 300 | −20 600 | **−27 900** | 311 800 | −100 800 | −34 300 | 0 | 63 000 | **239 700** | **211 800** | 16 % |
| Slowakei | −5 000 | −23 500 | **−28 500** | 96 400 | −15 900 | −12 900 | 0 | 25 100 | **92 700** | **64 200** | 8 % |
| Slowenien | 0 | −36 300 | **−36 300** | 373 000 | −80 200 | −82 400 | 0 | 35 100 | **245 500** | **209 200** | 13 % |
| Spanien | −15 300 | −21 300 | **−36 600** | 220 900 | −56 000 | −14 000 | 0 | 81 000 | **231 900** | **195 300** | 13 % |
| Schweden | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Schweiz | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Türkei | −3 700 | −10 400 | **−14 100** | 226 900 | −39 200 | −34 000 | 0 | 51 700 | **205 400** | **191 300** | 26 % |
| Ver. Königreich | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Vereinigte Staaten | −40 700 | −47 300 | **−88 000** | 466 500 | −111 600 | −35 700 | 0 | 41 500 | **360 700** | **272 700** | 11 % |
| **OECD-Durchschnitt** | **−9 800** | **−45 200** | **−55 000** | **305 700** | **−75 800** | **−33 400** | **−3 800** | **29 700** | **222 400** | **167 400** | **11 %** |
| **EU22-Durchschnitt** | **−4 600** | **−46 300** | **−50 900** | **318 000** | **−90 600** | **−40 800** | **−1 900** | **33 500** | **218 200** | **167 300** | **11 %** |

*Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.*
*1. Referenzjahr 2012. 2. Direkte Kosten: Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559693*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle A7.2a

## Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)

*Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*

| | Direkte Kosten | Entgangene Einkommensteuer | Gesamtkosten | Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit) | | | Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Ertragsrate |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Effekt Einkommensteuer | Effekt Sozialversicherungsbeiträge | Effekt Transferleistungen | | | | |
| | (1) | (2) | (3) = (1) + (2) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) = (4) + (5) + (6) + (7) | (9) = (8) + (3) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | −29 300 | −13 100 | **−42 400** | 156 100 | 0 | 0 | 10 600 | **166 700** | **124 300** | 9 % |
| Österreich | −78 400 | −31 700 | **−110 100** | 201 500 | 83 500 | 0 | 25 200 | **310 200** | **200 100** | 7 % |
| Belgien | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Kanada[2] | −39 400 | −9 400 | **−48 800** | 122 700 | 9 500 | 0 | 22 300 | **154 500** | **105 700** | 8 % |
| Chile | −21 300 | −4 500 | **−25 800** | 17 200 | 40 900 | 0 | −2 800 | **55 300** | **29 500** | 5 % |
| Tschechien | −28 700 | 17 700 | **−11 000** | 97 200 | 53 200 | 0 | 20 600 | **171 000** | **160 000** | 27 % |
| Dänemark | −80 500 | −18 200 | **−98 700** | 211 600 | 0 | 11 500 | 10 400 | **233 500** | **134 800** | 6 % |
| Estland | −33 000 | −11 700 | **−44 700** | 32 000 | 3 100 | 0 | 11 000 | **46 100** | **1 400** | 2 % |
| Finnland | −77 700 | 14 400 | **−63 300** | 138 000 | 27 500 | 0 | 31 800 | **197 300** | **134 000** | 8 % |
| Frankreich | −61 500 | −4 500 | **−66 000** | 132 100 | 67 900 | 100 | 24 000 | **224 100** | **158 100** | 8 % |
| Deutschland[3] | −70 700 | −28 800 | **−99 500** | 216 300 | 110 700 | 0 | 37 800 | **364 800** | **265 300** | 9 % |
| Griechenland | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Ungarn | −26 000 | −5 200 | **−31 200** | 90 200 | 104 300 | 0 | 37 800 | **232 300** | **201 100** | 17 % |
| Island | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Irland | −42 400 | −4 500 | **−46 900** | 322 800 | 28 200 | 1 200 | 124 600 | **476 800** | **429 900** | 19 % |
| Israel | −22 500 | −1 000 | **−23 500** | 113 400 | 57 100 | 0 | 17 300 | **187 800** | **164 300** | 14 % |
| Italien | −40 600 | −8 600 | **−49 200** | 158 400 | 40 600 | 0 | 25 700 | **224 700** | **175 500** | 9 % |
| Japan[1] | −32 600 | 15 300 | **−17 300** | 72 700 | 60 700 | 0 | 20 400 | **153 800** | **136 500** | 16 % |
| Korea | −18 900 | −5 700 | **−24 600** | 40 500 | 28 300 | 0 | 2 100 | **70 900** | **46 300** | 7 % |
| Lettland[3] | −27 100 | −9 200 | **−36 300** | 28 100 | 13 700 | 0 | 19 600 | **61 400** | **25 100** | 5 % |
| Luxemburg | −151 700 | −7 400 | **−159 100** | 301 400 | 101 700 | 0 | 18 200 | **421 300** | **262 200** | 7 % |
| Mexiko | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Niederlande[3] | −77 300 | −300 | **−77 600** | 277 100 | 115 000 | 0 | 56 300 | **448 400** | **370 800** | 11 % |
| Neuseeland | −32 900 | −10 600 | **−43 500** | 106 300 | 0 | 0 | 2 700 | **109 000** | **65 500** | 7 % |
| Norwegen | −66 600 | −25 800 | **−92 400** | 153 700 | 33 100 | 0 | 8 100 | **194 900** | **102 500** | 5 % |
| Polen[1] | −23 200 | 1 100 | **−22 100** | 42 700 | 86 100 | 0 | 28 100 | **156 900** | **134 800** | 15 % |
| Portugal | −23 900 | −3 200 | **−27 100** | 145 800 | 44 700 | 0 | 37 000 | **227 500** | **200 400** | 12 % |
| Slowakei | −34 400 | 1 500 | **−32 900** | 35 100 | 28 600 | 0 | 33 500 | **97 200** | **64 300** | 8 % |
| Slowenien | −34 300 | −7 300 | **−41 600** | 117 200 | 110 200 | 0 | 46 700 | **274 100** | **232 500** | 13 % |
| Spanien | −49 700 | −2 400 | **−52 100** | 60 600 | 13 400 | 0 | 61 000 | **135 000** | **82 900** | 6 % |
| Schweden | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Schweiz | −92 400 | −17 300 | **−109 700** | 130 100 | 38 200 | 0 | 5 400 | **173 700** | **64 000** | 4 % |
| Türkei | −19 500 | −2 000 | **−21 500** | 65 000 | 50 800 | 0 | 6 300 | **122 100** | **100 600** | 10 % |
| Ver. Königreich | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Vereinigte Staaten | −59 400 | −14 400 | **−73 800** | 245 100 | 61 800 | 0 | 61 500 | **368 400** | **294 600** | 12 % |
| **OECD-Durchschnitt** | **−48 100** | **−6 800** | **−54 900** | **132 100** | **48 700** | **400** | **27 700** | **208 900** | **154 000** | **10 %** |
| **EU22-Durchschnitt** | **−53 400** | **−5 800** | **−59 200** | **151 800** | **59 900** | **800** | **37 000** | **249 500** | **190 300** | **11 %** |

*Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.*

*1. Referenzjahr 2012. 2. Direkte Kosten: Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559712*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle A7.2b

### Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2013)

*Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*

| | Direkte Kosten | Entgangene Einkommensteuer | Gesamtkosten | Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit) | | | Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Ertragsrate |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Effekt Einkommensteuer | Effekt Sozialversicherungsbeiträge | Effekt Transferleistungen | | | | |
| | (1) | (2) | (3) = (1) + (2) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) = (4) + (5) + (6) + (7) | (9) = (8) + (3) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | −29 300 | −6 300 | **−35 600** | 117 500 | 0 | 0 | 11 500 | **129 000** | **93 400** | 10 % |
| Österreich | −78 400 | −21 000 | **−99 400** | 102 400 | 69 700 | 0 | 7 800 | **179 900** | **80 500** | 4 % |
| Belgien | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Kanada[2] | −39 400 | −4 700 | **−44 100** | 63 500 | 24 100 | 0 | 11 500 | **99 100** | **55 000** | 7 % |
| Chile | −21 300 | −3 300 | **−24 600** | 3 200 | 23 800 | 0 | −6 000 | **21 000** | **−3 600** | 1 % |
| Tschechien | −28 700 | 17 300 | **−11 400** | 54 500 | 29 900 | 3 800 | 27 300 | **115 500** | **104 100** | 22 % |
| Dänemark | −80 500 | −18 700 | **−99 200** | 96 100 | 0 | 13 900 | 27 800 | **137 800** | **38 600** | 4 % |
| Estland | −33 000 | −6 200 | **−39 200** | 33 300 | 3 200 | 0 | 8 700 | **45 200** | **6 000** | 3 % |
| Finnland | −77 700 | 23 600 | **−54 100** | 99 200 | 22 300 | 0 | 29 200 | **150 700** | **96 600** | 8 % |
| Frankreich | −61 500 | 5 400 | **−56 100** | 67 800 | 41 000 | 9 000 | 27 000 | **144 800** | **88 700** | 8 % |
| Deutschland[3] | −70 700 | −20 700 | **−91 400** | 93 400 | 74 200 | 4 700 | 17 500 | **189 800** | **98 400** | 6 % |
| Griechenland | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Ungarn | −26 000 | −4 900 | **−30 900** | 43 300 | 50 000 | 0 | 28 200 | **121 500** | **90 600** | 11 % |
| Island | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Irland | −42 400 | −1 000 | **−43 400** | 176 200 | 22 100 | 1 400 | 63 100 | **262 800** | **219 400** | 15 % |
| Israel | −22 500 | −400 | **−22 900** | 36 700 | 27 900 | 0 | 6 500 | **71 100** | **48 200** | 8 % |
| Italien | −40 600 | −5 100 | **−45 700** | 70 000 | 20 600 | 0 | 21 800 | **112 400** | **66 700** | 6 % |
| Japan[1] | −32 600 | 15 500 | **−17 100** | 22 500 | 36 500 | 72 500 | 13 800 | **145 300** | **128 200** | 21 % |
| Korea | −18 900 | −5 400 | **−24 300** | 12 200 | 24 500 | 0 | −700 | **36 000** | **11 700** | 4 % |
| Lettland[3] | −27 100 | −7 600 | **−34 700** | 23 800 | 11 600 | 0 | 12 200 | **47 600** | **12 900** | 4 % |
| Luxemburg | −151 700 | −7 800 | **−159 500** | 230 200 | 83 100 | 0 | 40 600 | **353 900** | **194 400** | 6 % |
| Mexiko | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Niederlande[3] | −77 300 | −300 | **−77 600** | 193 800 | 80 900 | 0 | 49 400 | **324 100** | **246 500** | 10 % |
| Neuseeland | −32 900 | −4 900 | **−37 800** | 64 600 | 0 | 2 000 | 14 000 | **80 600** | **42 800** | 6 % |
| Norwegen | −66 600 | −13 300 | **−79 900** | 88 600 | 24 700 | 0 | 6 300 | **119 600** | **39 700** | 4 % |
| Polen[1] | −23 200 | 1 000 | **−22 200** | 26 300 | 53 100 | 0 | 35 000 | **114 400** | **92 200** | 12 % |
| Portugal | −23 900 | −2 800 | **−26 700** | 100 800 | 34 300 | 0 | 33 300 | **168 400** | **141 700** | 10 % |
| Slowakei | −34 400 | 1 600 | **−32 800** | 15 900 | 12 900 | 0 | 28 400 | **57 200** | **24 400** | 5 % |
| Slowenien | −34 300 | −7 100 | **−41 400** | 80 200 | 82 400 | 0 | 47 700 | **210 300** | **168 900** | 10 % |
| Spanien | −49 700 | −4 100 | **−53 800** | 56 000 | 14 000 | 0 | 41 900 | **111 900** | **58 100** | 5 % |
| Schweden | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Schweiz | −92 400 | −14 800 | **−107 200** | 68 700 | 28 400 | 0 | 1 100 | **98 200** | **−9 000** | 2 % |
| Türkei | −19 500 | −2 000 | **−21 500** | 39 200 | 34 000 | 0 | 20 100 | **93 300** | **71 800** | 11 % |
| Ver. Königreich | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** | **m** | m |
| Vereinigte Staaten | −59 400 | −9 500 | **−68 900** | 111 600 | 35 700 | 0 | 30 400 | **177 700** | **108 800** | 7 % |
| **OECD-Durchschnitt** | **−48 100** | **−3 700** | **−51 800** | **75 600** | **33 300** | **3 700** | **22 600** | **135 200** | **83 400** | **8 %** |
| **EU22-Durchschnitt** | **−53 400** | **−3 000** | **−56 400** | **90 600** | **40 800** | **1 900** | **31 500** | **164 800** | **108 400** | **8 %** |

*Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.*

*1. Referenzjahr 2012. 2. Direkte Kosten: Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559731*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A 7

Tabelle A7.3a

## Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)

*Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*

| | Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED-Stufe 5) | | | | | | Abschluss Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (oder gleichwertiger Bildungsgang) (ISCED-Stufe 6 bis 8) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Privat | | | Staatlich | | | Privat | | | Staatlich | | |
| | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | −34 100 | 183 700 | **149 600** | −16 500 | 101 300 | **84 800** | −103 400 | 336 700 | **233 300** | −45 500 | 195 300 | **149 800** |
| Österreich | −43 500 | 238 100 | **194 600** | −51 200 | 219 600 | **168 400** | −79 800 | 513 500 | **433 700** | −96 200 | 422 100 | **325 900** |
| Belgien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Kanada[2] | −49 600 | 169 200 | **119 600** | −30 000 | 91 200 | **61 200** | −63 500 | 400 100 | **336 600** | −57 300 | 208 800 | **151 500** |
| Chile | −28 000 | 187 700 | **159 700** | −5 400 | 12 800 | **7 400** | −69 100 | 774 300 | **705 200** | −23 700 | 74 600 | **50 900** |
| Tschechien | m | m | **m** | m | m | **m** | −48 400 | 367 100 | **318 700** | −10 900 | 176 100 | **165 200** |
| Dänemark | −27 300 | 83 500 | **56 200** | −44 000 | 73 600 | **29 600** | −63 100 | 253 000 | **189 900** | −102 000 | 266 100 | **164 100** |
| Estland | a | a | **a** | a | a | **a** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Finnland | a | a | **a** | a | a | **a** | −50 800 | 256 900 | **206 100** | −63 300 | 235 600 | **172 300** |
| Frankreich | −28 900 | 205 100 | **176 200** | −27 500 | 123 600 | **96 100** | −65 600 | 504 800 | **439 200** | −62 500 | 306 500 | **244 000** |
| Deutschland[3] | m | m | **m** | m | m | **m** | −73 900 | 378 400 | **304 500** | −99 900 | 386 200 | **286 300** |
| Griechenland | a | a | **a** | a | a | **a** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Ungarn | m | m | **m** | m | m | **m** | −33 300 | 419 100 | **385 800** | −32 000 | 235 100 | **203 100** |
| Island | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Irland | −25 000 | 273 700 | **248 700** | −26 600 | 286 000 | **259 400** | −44 200 | 532 900 | **488 700** | −46 800 | 567 300 | **520 500** |
| Israel | −17 500 | 97 700 | **80 200** | −17 900 | 49 500 | **31 600** | −43 400 | 421 200 | **377 800** | −28 100 | 261 000 | **232 900** |
| Italien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Japan[1] | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Korea | −41 200 | 158 600 | **117 400** | −8 600 | 33 400 | **24 800** | −72 200 | 331 700 | **259 500** | −28 200 | 81 700 | **53 500** |
| Lettland[3] | −21 600 | 20 200 | **−1 400** | −23 900 | 26 200 | **2 300** | −33 400 | 115 200 | **81 800** | −40 000 | 64 000 | **24 000** |
| Luxemburg | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Mexiko | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Niederlande[3] | −42 700 | 172 400 | **129 700** | −21 500 | 247 100 | **225 600** | −87 600 | 275 200 | **187 600** | −60 100 | 472 700 | **412 600** |
| Neuseeland | −54 800 | 76 900 | **22 100** | −20 500 | 30 300 | **9 800** | −85 100 | 272 600 | **187 500** | −47 900 | 121 700 | **73 800** |
| Norwegen | −47 000 | 126 100 | **79 100** | −49 700 | 107 800 | **58 100** | −92 000 | 308 500 | **216 500** | −102 000 | 244 200 | **142 200** |
| Polen[1] | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Portugal | m | m | **m** | m | m | **m** | −38 200 | 282 100 | **243 900** | −33 500 | 237 100 | **203 600** |
| Slowakei | m | m | **m** | m | m | **m** | −28 400 | 181 800 | **153 400** | −34 300 | 102 600 | **68 300** |
| Slowenien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Spanien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Schweden | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Schweiz | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Türkei | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Ver. Königreich | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Vereinigte Staaten | −45 500 | 177 800 | **132 300** | −33 100 | 116 500 | **83 400** | −100 900 | 685 700 | **584 800** | −73 600 | 446 200 | **372 600** |
| **OECD-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **−63 800** | **373 300** | **316 700** | **−54 400** | **255 200** | **200 900** |
| **EU22-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **−53 900** | **331 500** | **286 100** | **−56 800** | **289 300** | **232 500** |

*Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss auf einer bestimmten ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.*

*1. Referenzjahr 2012. 2. Direkte Kosten: Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559750*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

**Tabelle A7.3b**

## Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2013)

*Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)*

| | Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED-Stufe 5) | | | | | | Abschluss Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (oder gleichwertiger Bildungsgang) (ISCED-Stufe 6 bis 8) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Privat | | | Staatlich | | | Privat | | | Staatlich | | |
| | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag | Gesamtkosten | Gesamtnutzen | Finanzieller Nettoertrag |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | −27 700 | 124 000 | **96 300** | −13 500 | 67 400 | **53 900** | −87 900 | 285 300 | **197 400** | −38 400 | 158 300 | **119 900** |
| Österreich | −38 600 | 154 300 | **115 700** | −46 200 | 132 500 | **86 300** | −70 700 | 276 700 | **206 000** | −86 900 | 241 300 | **154 400** |
| Belgien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Kanada[2] | −42 700 | 131 000 | **88 300** | −26 900 | 54 900 | **28 000** | −51 600 | 329 000 | **277 400** | −51 900 | 144 700 | **92 800** |
| Chile | −22 100 | 112 700 | **90 600** | −4 900 | 6 900 | **2 000** | −56 700 | 493 900 | **437 200** | −22 800 | 33 400 | **10 600** |
| Tschechien | m | m | **m** | m | m | **m** | −47 300 | 220 200 | **172 900** | −11 300 | 122 000 | **110 700** |
| Dänemark | −28 000 | 92 600 | **64 600** | −44 200 | 79 700 | **35 500** | −64 700 | 159 000 | **94 300** | −102 500 | 131 300 | **28 800** |
| Estland | a | a | **a** | a | a | **a** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Finnland | a | a | **a** | a | a | **a** | −57 400 | 233 600 | **176 200** | −54 100 | 195 800 | **141 700** |
| Frankreich | −24 300 | 159 400 | **135 100** | −23 100 | 129 200 | **106 100** | −56 200 | 271 700 | **215 500** | −53 400 | 177 100 | **123 700** |
| Deutschland[3] | m | m | **m** | m | m | **m** | −69 500 | 210 300 | **140 800** | −91 800 | 195 900 | **104 100** |
| Griechenland | a | a | **a** | a | a | **a** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Ungarn | m | m | **m** | m | m | **m** | −32 200 | 205 500 | **173 300** | −31 700 | 123 300 | **91 600** |
| Island | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Irland | −22 500 | 225 500 | **203 000** | −24 600 | 166 700 | **142 100** | −39 800 | 396 700 | **356 900** | −43 300 | 321 500 | **278 200** |
| Israel | −14 900 | 54 300 | **39 400** | −17 600 | 19 600 | **2 000** | −38 800 | 249 400 | **210 600** | −27 600 | 99 500 | **71 900** |
| Italien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Japan[1] | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Korea | −39 600 | 136 000 | **96 400** | −8 400 | 15 300 | **6 900** | −69 400 | 329 700 | **260 300** | −27 900 | 48 500 | **20 600** |
| Lettland[3] | −19 400 | 25 100 | **5 700** | −22 900 | 20 700 | **−2 200** | −29 600 | 98 500 | **68 900** | −38 300 | 50 100 | **11 800** |
| Luxemburg | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Mexiko | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Niederlande[3] | −42 300 | 131 500 | **89 200** | −21 500 | 138 900 | **117 400** | −86 900 | 270 300 | **183 400** | −60 100 | 352 200 | **292 100** |
| Neuseeland | −46 500 | 103 700 | **57 200** | −16 800 | 38 800 | **22 000** | −72 000 | 234 800 | **162 800** | −42 000 | 88 900 | **46 900** |
| Norwegen | −34 800 | 112 500 | **77 700** | −42 400 | 66 600 | **24 200** | −68 800 | 243 000 | **174 200** | −88 300 | 137 200 | **48 900** |
| Polen[1] | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Portugal | m | m | **m** | m | m | **m** | −34 600 | 248 400 | **213 800** | −33 000 | 176 400 | **143 400** |
| Slowakei | m | m | **m** | m | m | **m** | −29 600 | 88 700 | **59 100** | −34 300 | 61 000 | **26 700** |
| Slowenien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Spanien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Schweden | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Schweiz | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Türkei | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Ver. Königreich | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Vereinigte Staaten | −39 500 | 123 900 | **84 400** | −30 800 | 66 300 | **35 500** | −87 600 | 435 100 | **347 500** | −68 600 | 221 900 | **153 300** |
| **OECD-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **−57 600** | **264 000** | **206 400** | **−50 400** | **154 000** | **103 600** |
| **EU22-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **−51 500** | **223 300** | **171 800** | **−53 400** | **179 000** | **125 600** |

*Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss auf einer bestimmten ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.*

*1. Referenzjahr 2012. 2. Direkte Kosten: Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559769*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A
8

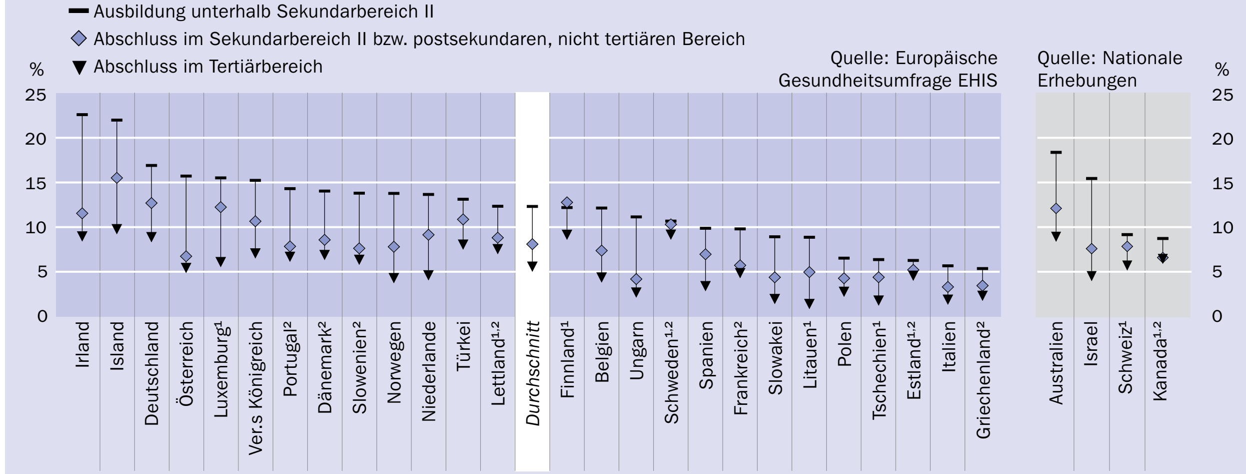
# Indikator A8
# Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

- In allen Ländern, die an der europäischen Gesundheitsumfrage (European Health Interview Survey – EHIS) teilgenommen haben, geben Menschen mit höherem Bildungsstand seltener an, an Depressionen zu leiden (Eurostat, 2017; s. Abschnitt Angewandte Methodik).
- Bei Frauen ist der Anteil derjenigen, die angeben, an Depressionen zu leiden, größer als bei Männern, aber dieser Anteil nimmt mit steigendem Bildungsstand bei Frauen stärker ab als bei Männern.
- Bildung kann bei der Prävention von Depressionen eine Rolle spielen, ebenso wie die Beschäftigungslage; die Varianz der Depressionsprävalenz ist unabhängig vom Bildungsstand unter Beschäftigten wesentlich niedriger ist als unter Erwerbslosen oder Personen außerhalb des Arbeitsmarkts.

**Abbildung A8.1**

**Anteil Erwachsener (in %), die angeben, an Depressionen zu leiden, nach Bildungsstand (2014)**

*Europäische Gesundheitsumfrage und nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige*




*Anmerkung: Da in den verschiedenen Umfragen unterschiedliche Fragen gestellt wurden, werden die Umfrageergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen.*
*1. Die Unterschiede zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind mit 5 Prozent nicht statistisch signifikant. 2. Die Unterschiede zwischen Abschluss im Tertiärbereich und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind mit 5 Prozent nicht statistisch signifikant.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die angeben, an Depressionen zu leiden.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle A8.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557584*

## Kontext

Bildung und Gesundheit sind wesentliche Eckpunkte des Wohlbefindens von Gesellschaften und Individuen. In diese beiden Bereiche fließt ein erheblicher Teil der öffentlichen Ausgaben, was zeigt, dass staatlicherseits ihre grundlegende Bedeutung anerkannt wird. Den Gesundheitszustand der Bevölkerung zu verbessern gehört in allen OECD-Ländern zu den wichtigsten politischen Zielen. Aufgrund der mit einer guten Gesundheit der Bevölkerung verbundenen Gewinne steht sie nicht nur in der Gesundheitspolitik, sondern auch in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik im Fokus. Gesundheit ist in vieler-

lei Hinsicht mit Bildung verknüpft, was in zahlreichen Ländern über viele Jahre hinweg umfassend dokumentiert wurde. Eine wichtige Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist, dass Personen mit einem höheren Bildungsstand eine niedrigere Morbidität und eine höhere Lebenserwartung aufweisen (Cutler und Lleras-Muney, 2012). Bildungssysteme können dazu beitragen, Depressionen zu verringern, da ein höherer Bildungsstand in der Regel zu besseren Arbeitsmarktergebnissen, wie niedrigeren Erwerbslosenquoten und höheren Einkommen, führt, welche wiederum mit einer niedrigeren Prävalenz von Angststörungen und Depressionen verknüpft sind (Bjelland et al., 2008; Ross and Mirowsky, 2006).

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In Estland und Schweden ist der Unterschied zwischen den einzelnen Bildungsständen bei der Angabe, an Depressionen zu leiden, am niedrigsten.
- In den Ländern der EU gibt es in Dänemark, Finnland, Island und Schweden unter den 25- bis 44-Jährigen tendenziell eine höhere Depressionsprävalenz (laut Selbstangabe) als bei den 45- bis 64-Jährigen, und zwar unabhängig von ihrem Bildungsstand.
- Der Zusammenhang zwischen Depressionen (laut Selbstangabe) und dem Bildungsstand lässt sich zum Teil durch das Einkommen erklären. Der Unterschied zwischen den Bildungsständen bei Depressionen (laut Selbstangabe) nimmt ab, wenn bei der Analyse der EHIS-Daten das gleiche Einkommensniveau zugrunde gelegt wird.

## Hinweis

Dieser Indikator stützt sich auf Daten aus verschiedenen Quellen. Für die Mitgliedstaaten der Europäischen Union wird die europäische Gesundheitsumfrage (EHIS) aus dem Jahr 2014 genutzt, die alle EU-Länder der OECD plus Island, Norwegen und die Türkei erfasst. Für nicht zur EU gehörende Länder wurden nationale Erhebungen als Datenquellen genutzt (s. Quellen). Weiterführende Informationen zu den verschiedenen, in den Umfragen gestellten Fragen s. Abschnitt Angewandte Methodik am Ende dieses Indikators. Da die in den verschiedenen Umfragen gestellten Fragen nicht deckungsgleich sind, werden die Umfrageergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen. Unterschiede nach Bildungsstand in den jeweiligen Ländern können jedoch trotzdem einen guten Überblick über den Zusammenhang zwischen Bildung und Depressionsprävalenz liefern.

## Analyse und Interpretationen

### Depressionen (laut Selbstangabe) bei 25- bis 64-Jährigen nach Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an EHIS 2014 teilgenommen haben, gaben 8 Prozent der 25- bis 64-Jährigen an, in den 12 Monaten vor der Umfrage unter Depressionen gelitten zu haben. Depressionen (laut Selbstangabe) differieren in den OECD-Ländern signifikant je nach Bildungsstand. Die Depressionsrate ist bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II durchschnittlich doppelt so hoch (12 Prozent) wie bei Absolventen des Tertiärbereichs (6 Prozent). Außerdem ist sie bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in allen Ländern mit verfügbaren Daten höher als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A8.2).

Abbildung A8.1 zeigt, dass die Selbstangabe von Depressionen bei Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II besonders hoch ist: im Durchschnitt um 4 Prozentpunkte höher als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Der Unterschied zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegt bei 3 Prozentpunkten. Die Selbstangabe von Depressionen sinkt mit jedem erfolgreich abgeschlossenen Bildungsbereich, und ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bedeutet, über wichtige Instrumente zu verfügen, um ein besseres eigenes emotionales Wohlbefinden sicherzustellen. Dies trifft in besonderem Maße auf Österreich, Portugal, Slowenien und Ungarn zu, wo der Unterschied der angegebenen Depressionsprävalenz zwischen Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs bei mindestens 6 Prozentpunkten liegt. In diesen Ländern ist die Prävalenz von Depressionen bei Erwachsenen (laut Selbstangabe) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sehr ähnlich derjenigen von Absolventen des Tertiärbereichs: Die Ergebnisse variieren um höchstens 2 Prozentpunkte (Abb. A8.1).

Bildung trägt allgemein zur Entwicklung einer Reihe von unterschiedlichen Kompetenzen bei, die jedoch nicht alle denselben Einfluss auf Depressionen haben. Laut dem OECD-Bericht „Skills for Social Progress" (Kompetenzen für sozialen Fortschritt) hat sich zur Verringerung von Depressionen die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen (wie des Selbstwertgefühls) als wirksamer erwiesen als andere Fähigkeiten und Kenntnisse (wie die Lesekompetenz oder die alltagsmathematische Kompetenz). So wurde beispielsweise in der Schweiz festgestellt, dass eine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten (wie Lesen, Rechnen und Naturwissenschaften) sich nur halb so positiv auf die Verringerung von selbst berichteten Depressionen auswirkt wie die Steigerung des Selbstwertgefühls vom niedrigsten auf das höchste Dezil (OECD, 2015a).

### Depressionen (laut Selbstangabe) nach Geschlecht und Bildungsstand

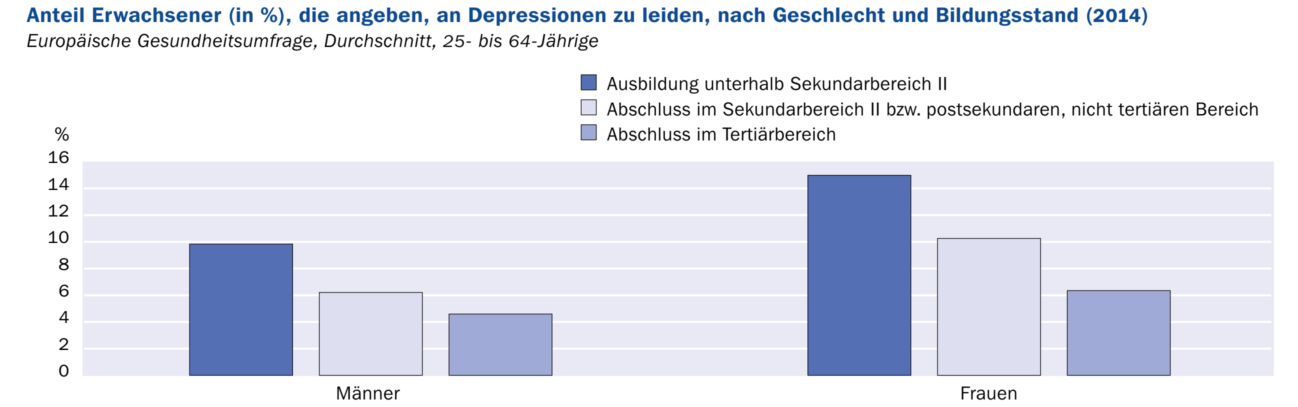
Ähnlich wie bei den Selbstangaben zur Gesundheit geben Frauen im Durchschnitt ein höheres Depressionsniveau an als Männer, allerdings sinkt die Depressionsprävalenz bei Frauen mit zunehmenden Qualifikationen drastischer als bei Männern (OECD, 2016a).

Abbildung A8.2 zeigt, dass in den an der europäischen Gesundheitsumfrage teilnehmenden OECD-Ländern durchschnittlich 15 Prozent der Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II angaben, unter Depressionen zu leiden, gegenüber durch-

**Abbildung A8.2**

**Anteil Erwachsener (in %), die angeben, an Depressionen zu leiden, nach Geschlecht und Bildungsstand (2014)**

*Europäische Gesundheitsumfrage, Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige*




*Quelle: OECD (2017). Tabelle A8.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557603*

schnittlich 6 Prozent der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, was einer Differenz von 9 Prozentpunkten entspricht. Bei Männern mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II liegt die Prävalenz bei 10 Prozent gegenüber 5 Prozent bei männlichen Absolventen des Tertiärbereichs, was einer Differenz von 5 Prozentpunkten entspricht (Abb. A8.2).

Island hat nicht nur den höchsten Anteil Frauen mit einem niedrigen Bildungsstand, die angeben, unter Depressionen zu leiden (mehr als 25 Prozent), sondern gleichzeitig den größten Unterschied bei der Depressionsprävalenz zwischen Frauen mit niedrigem und hohem Bildungsstand (mehr als 15 Prozentpunkte). Die Differenz ist bei Männern wesentlich geringer: Der Unterschied zwischen gering qualifizierten Männern und Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegt bei 8 Prozentpunkten. In den meisten Ländern, in denen diese Differenz bei Frauen größer ist als bei Männern, findet sich ein ähnliches Bild (Tab. A8.1).

Diese größeren Unterschiede bei den Selbstangaben von Depressionen bei Frauen lassen sich möglicherweise durch ihre Situation am Arbeitsmarkt unabhängig vom Bildungsstand erklären (s. Indikator A5). Beschäftigung geht tendenziell mit einer niedrigeren Depressionsprävalenz einher (Tab. A8.1 und A8.2). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten nehmen in den OECD-Ländern mit nur wenigen Ausnahmen mit zunehmendem Bildungsstand ab, was bedeutet, dass die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt bei hoch qualifizierten Erwachsenen am geringsten sind.

Ross und Mirowsky (2006) betonen außerdem, dass es Frauen mit einem hohen Bildungsstand – selbst wenn sie weniger verdienen und weniger Führungsaufgaben wahrnehmen als ihre männlichen Kollegen – tendenziell besser gelingt, ihre Kompetenzen zur Stabilisierung ihres emotionalen Wohlbefindens einzusetzen, als Frauen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, die derartige Kompetenzen nicht im Rahmen der formalen Bildung entwickeln konnten. Geringer qualifizierte Frauen leiden jedoch öfter unter Depressionen als ihre männlichen Alterskollegen, und zwar zum Teil, weil sie einer größeren wirtschaftlichen Abhängigkeit ausgesetzt sind und eher Routine- oder schlecht bezahlte Tätigkeiten ausüben (Ross and Mirowsky, 2006).

## Depressionen nach Alter und Bildungsstand

In den an EHIS teilnehmenden OECD-Ländern sind Depressionen (laut Selbstangabe) bei den 25- bis 44-Jährigen durchschnittlich etwas niedriger als bei den 45- bis 64-Jährigen, wobei die Analyse dieser beiden Altersgruppen nach Bildungsstand ein ähnliches Bild ergibt. 12 Prozent der 25- bis 44-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II gaben an, dass sie in den 12 Monaten vor der Umfrage unter Depressionen litten. Mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sinkt ihr Anteil auf 7 Prozent und mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 5 Prozent. In der Altersgruppe der 45- bis 64-Jährigen ist der Anteil der Depressionsbetroffenen bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II auch um 7 Prozentpunkte höher als bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die ältere Altersgruppe unterscheidet sich nur insofern von der Altersgruppe der 25- bis 44-Jährigen, als dass Depressionen (laut Selbstangabe) unabhängig vom Bildungsstand geringfügig häufiger sind (Tab. A8.1).

In fast allen Ländern ist der Unterschied bei den Depressionen (laut Selbstangabe) zwischen den beiden Altersgruppen bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II höher als bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, aber die am stärksten betroffene Altersgruppe unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern. In Dänemark, Finnland, Island und Schweden gibt die jüngere Altersgruppe tendenziell häufiger an, unter Depressionen zu leiden, als die ältere, und zwar unabhängig vom Bildungsstand. Dagegen leidet die ältere Altersgruppe in 16 anderen Ländern über alle Bildungsniveaus hinweg tendenziell stärker unter Depressionen (laut Selbstangabe) als die jüngere (Tab. A8.1).

Laut dem OECD-Bericht *Fit Mind, Fit Job* setzen die meisten psychischen Erkrankungen früh ein, oft vor Erreichen des 14. Lebensjahrs. Deshalb spielen Bildungssysteme eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Menschen, die eher für die Entwicklung von psychischen Erkrankungen anfällig sind, zu erkennen und ihnen angemessene Unterstützung zukommen zu lassen. Das könnte dazu beitragen, negative Konsequenzen zu verhindern, wie einen vorzeitigen Schulabgang und die damit im späteren Leben verbundenen nachteiligen Auswirkungen (OECD, 2015b).

## Depressionen nach Arbeitsmarktstatus und Bildungsstand

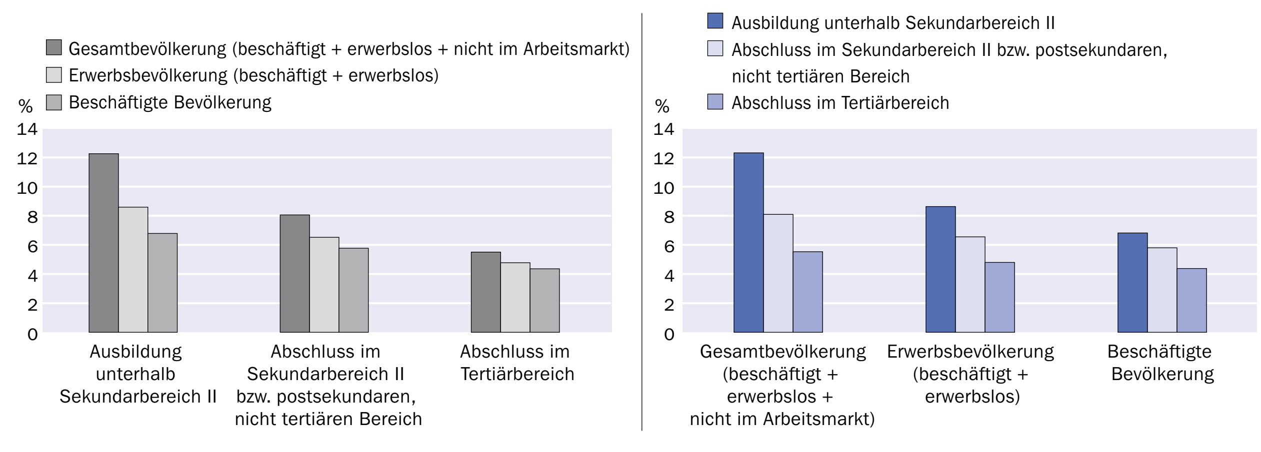
Die Prävalenz psychischer Erkrankungen nimmt zwar nicht zu; allerdings führt das gestiegene Bewusstsein zu einer höheren Zahl diagnostizierter Fälle sowie zu einer breiteren Ausgrenzung psychisch Kranker vom Arbeitsmarkt (OECD, 2012). Denjenigen, die unter einer psychischen Erkrankung leiden, fällt es schwerer, einen Arbeitsplatz zu finden, und wenn es ihnen gelingt, müssen sie sich mehr anstrengen, um die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen, und sind oftmals vergleichsweise weniger produktiv (OECD, 2012). Allerdings verbessert sich der Gesundheitszustand psychisch Kranker oft, wenn sie eine Anstellung finden, da der Erwerbsstatus ihr Selbstwertgefühl steigert und sich für sie ihre gesellschaftliche Wertschätzung erhöht. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass Bildungssysteme auch leistungsschwachen Schülern einen reibungslosen Übergang von der Ausbildung in den Beruf gewährleisten, da sie am ehesten anfällig für psychische Erkrankungen sind (OECD, 2015b).

Den beiden Diagrammen in Abbildung A8.3 liegen zwar die gleichen Daten zugrunde, aber sie zeigen ein unterschiedliches Bild. Das linke Säulendiagramm zeigt die Häufigkeit von Depressionen (laut Selbstangabe) nach Erwerbsstatus innerhalb eines Bildungs-

Abbildung A8.3

**Anteil Erwachsener (in %), die angeben, an Depressionen zu leiden, nach Erwerbsstatus und Bildungsstand (2014)**

*Europäische Gesundheitsumfrage, Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige*




*Quelle: OECD (2017). Tabelle A8.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557622*

stands, das rechte Diagramm dagegen die Häufigkeit von Depressionen (laut Selbstangabe) nach Bildungsstand innerhalb eines Erwerbsstatus (Abb. A8.3).

Im Durchschnitt der an der europäischen Gesundheitsumfrage teilnehmenden OECD-Länder finden sich die stärksten Unterschiede bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. In dieser Gruppe gaben 7 Prozent der Beschäftigten an, in den 12 Monaten vor der Umfrage unter Depressionen gelitten zu haben. Addiert man dazu die Erwerbslosen und betrachtet somit die Erwerbsbevölkerung, steigt die Depressionsprävalenz auf 9 Prozent. Berücksichtigt man zusätzlich diejenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (d. h. die Gesamtbevölkerung), erhöht sich die Depressionsprävalenz auf 12 Prozent, was bedeutet, dass gering qualifizierte Erwachsene, die nicht im Arbeitsmarkt sind, am ehesten unter Depressionen (laut Selbstangabe) leiden. Betrachtet man hingegen die Absolventen des Tertiärbereichs, geben 6 Prozent der Gesamtpopulation an, an Depressionen zu leiden, wobei dieser Prozentsatz nur um 2 Prozentpunkte sinkt, wenn ausschließlich die in Beschäftigung stehenden Absolventen des Tertiärbereichs berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass der Abschluss des Tertiärbereichs unabhängig vom Erwerbsstatus mit einer niedrigeren Depressionsprävalenz einhergeht (Abb. A8.3).

Das rechte Säulendiagramm in Abbildung A8.3 zeigt, dass die Zahl der Depressionen (laut Selbstangabe) nicht nur mit steigendem Bildungsstand sinkt, sondern auch bei Beschäftigten im Vergleich zu Erwerbslosen und Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (Nichterwerbspersonen). Bei Betrachtung der Gesamtbevölkerung – einschließlich Beschäftigten, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen – variiert die Zahl der Depressionen (laut Selbstangabe) am stärksten nach Bildungsstand, und zwar zwischen 12 Prozent bei Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und 6 Prozent bei Absolventen des Tertiärbereichs. Allerdings hat der Bildungsstand bei denen, die in Beschäftigung sind, geringere Auswirkungen auf Depressionen, denn hier reicht der Anteil der Depressionsbetroffenen von 7 Prozent bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bis 4 Prozent bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Abb. A8.3).

Die beiden Säulendiagramme in Abbildung A8.3 veranschaulichen, dass der größte Unterschied bei Depressionen (laut Selbstangabe) zwischen beschäftigten Erwachsenen mit

einem Abschluss im Tertiärbereich (4 Prozent) und Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die entweder beschäftigt, erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind (12 Prozent), besteht, was einer Differenz von 8 Prozentpunkten entspricht (Abb. A8.3 und Tab. A8.2).

## Korrelation zwischen Depressionen und Bildungsstand unter Berücksichtigung von Alter, Geschlecht, Arbeitsmarktstatus und Einkommen

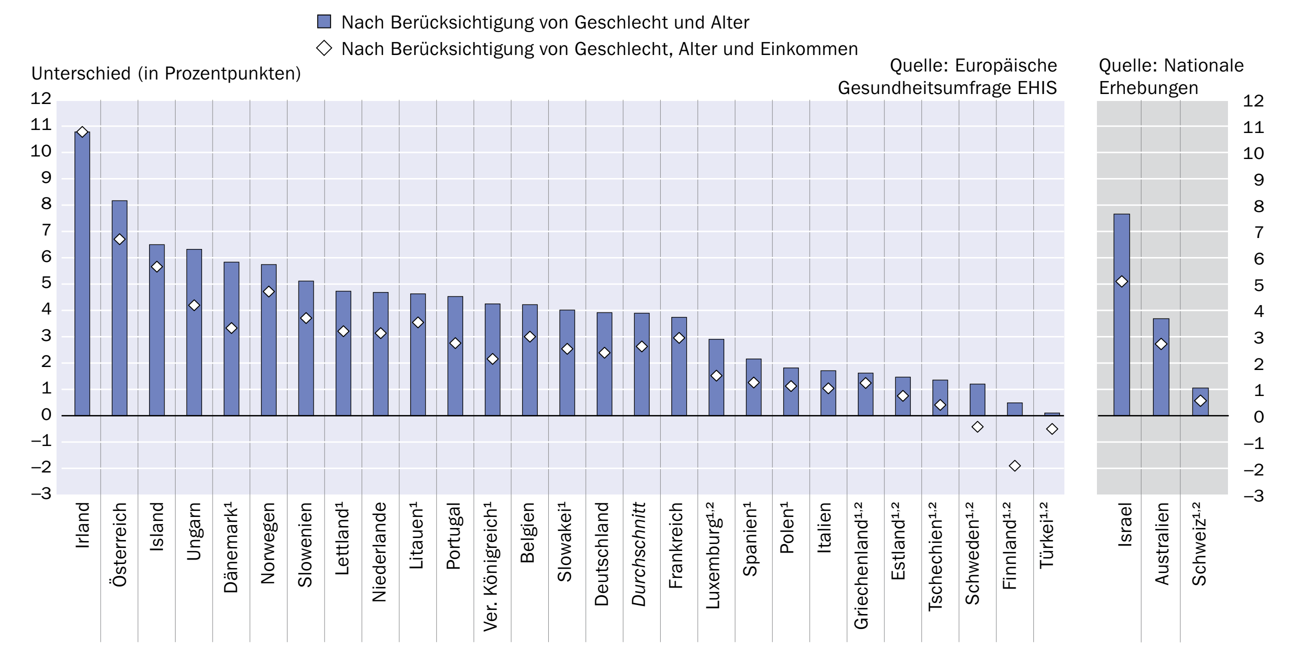
Aus den vorherigen Abschnitten geht hervor, dass die Prävalenz von Depressionen (laut Selbstangabe) unabhängig von Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Erwerbsstatus mit zunehmendem Bildungsstand abnimmt. Allerdings lassen sie auch erkennen, dass der Zusammenhang zwischen Bildung und Depression bei der beschäftigten Bevölkerung wesentlich schwächer ausgeprägt ist, was bedeutet, dass der Erwerbsstatus die Auswirkungen der Bildung auf Depressionen beeinflusst bzw. abschwächt. Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt zu sein erhöht das Depressionsrisiko, da sich Erwachsene in dieser Situation mit größerer Wahrscheinlichkeit einsam fühlen und sich größere Sorgen um Geld machen. Ein höherer Bildungsstand führt zu besseren Fähigkeiten, mit diesen Risikofaktoren umzugehen.

Abbildung A8.4 zeigt den Unterschied bei Depressionen (laut Selbstangabe) zwischen Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich unter

**Abbildung A8.4**

**Wahrscheinlichkeit der Angabe, an Depressionen zu leiden, nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen (2014)**

*Europäische Gesundheitsumfrage und nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige, Unterschied in der Depressionsprävalenz zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich*




*Anmerkung: Da in den verschiedenen Umfragen unterschiedliche Fragen gestellt wurden, werden die Umfrageergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen.*
*1. Die Unterschiede sind nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant. 2. Die Unterschiede sind nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in Prozentpunkten nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter beim Anteil Erwachsener, die angeben, an Depressionen zu leiden, zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle A8.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557641*

Kasten A8.1

### Thematischer Rahmen für den Indikator zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung in *Bildung auf einen Blick*

In den letzten 10 bis 15 Jahren hat sich der Fokus deutlich hin zur Anerkennung der Bedeutung von den sozialen Vorteilen und Kennzahlen des gesellschaftlichen Wohlbefindens verschoben. Datenerhebungen und Monitoringaktivitäten haben signifikant zugenommen, wobei zahlreiche Länder für die Erhebung sozialer Daten Themen und Fragen verwenden, zu deren Ausarbeitung internationale Rahmenrichtlinien und Standards herangezogen wurden. Inzwischen werden nationale Daten in zahlreichen OECD-Ländern über Sozialerhebungen, Befragungen zu Gesundheit und Behinderungen oder Erhebungen über Einkommen und Lebensbedingungen erhoben. Mehrere Länder haben Datenquellen entwickelt bzw. arbeiten noch an ihrer Entwicklung, die Verwaltungs- bzw. Umfragedaten verschiedener Bereiche miteinander verknüpfen. So bietet sich die Möglichkeit, die Beziehungen zwischen zuvor getrennten politischen Bereichen zu erforschen. Zusätzlich zu der oben erwähnten Verschiebung gibt es immer mehr neue Studien zur Bedeutung der nicht materiellen Aspekte von Wohlbefinden und der Rolle von Bildung hierbei. Auf Grundlage dieser neuen Erkenntnisse hat die OECD begonnen, Indikatoren zu den potenziellen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen des Lernens für *Bildung auf einen Blick* zu erarbeiten.

Die ersten Indikatoren zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen des Wissenserwerbs wurden 2009 veröffentlicht. Diese Indikatoren basierten auf gemeinsamen Entwicklungsarbeiten des LSO-Netzwerks und des OECD-Zentrums für Bildungsforschung und -innovation (CERI). Dabei wurde ein konzeptueller Rahmen verwendet, der auf den Arbeiten des CERI-Projekts „Social Outcomes of Learning“ beruht (OECD, 2007; OECD, 2010). Er hatte zwei weitgefasste Schwerpunkte: Bildung und Gesundheit einerseits und Bildung und bürgerschaftliches und soziales Engagement andererseits. Beide wurden im Zusammenhang mit den Kennzahlen für das gesellschaftliche Wohlbefinden und den sozialen Zusammenhalt untersucht.

Der Rahmen bestimmte die anfängliche Auswahl von Indikatoren für gesamtgesellschaftliche Auswirkungen in *Bildung auf einen Blick*, mit Bereichen wie Gesundheit, bürgerschaftliches Engagement und zwischenmenschliches Vertrauen (jeweils nach eigenen Angaben der Befragten). Er beeinflusste auch spätere Ausgaben, in denen Themen wie Lebenserwartung, Wahlbeteiligung, ehrenamtliche Tätigkeit, Ansichten von Bildungsteilnehmern über Staatsbürgerschaft und -kunde, Fettleibigkeit und Rauchen untersucht wurden.

2011 führte die OECD im Zuge ihrer Untersuchungen *Besser leben – wie und wo?* und des *Better Life Index* (OECD, 2015c) einen Rahmen zur Messung des Wohlbefindens ein. Dieser stützte sich auf die steigende Zahl an Forschungsarbeiten und Belegen zum Thema Wohlbefinden und wurde maßgeblich u. a. vom Bericht der Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission beeinflusst (Stiglitz et al., 2009). Dieser Bericht bewirkte ein entscheidendes Umdenken bei Regierungen und Forschungseinrichtungen in Bezug auf die Messung des Wohlbefindens von Gesellschaften mithilfe von anderen, nicht ausschließlich wirtschaftlichen Kennzahlen wie dem BIP und legte zu einem großen Teil die Grundlage für die weitere Entwicklung der Rolle von Regierungen und Organisationen bei Messung, Gestaltung und Nachverfolgung des gesellschaftlichen Wohlbefindens.

### Umsetzung des neuen thematischen Rahmens in *Bildung auf einen Blick*

Der Indikator über die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung in *Bildung auf einen Blick* orientiert sich an acht Themenfeldern zur Lebensqualität aus dem OECD-Rahmen für gesellschaftliches Wohlergehen (OECD, 2015c).

Während Bildung bereits eines dieser acht Themenfelder zur Lebensqualität ist, bilden die restlichen sieben den thematischen Rahmen, anhand dessen der Nutzen von Bildung in den einzelnen Ländern beurteilt und verglichen werden kann (Tab. A8.a). Diese sieben Themenfelder erstrecken sich über viele mögliche gesamtgesellschaftliche Themen, und bei einigen von ihnen, wie dem Gesundheitszustand, ist bestens bekannt, dass sie mit Bildung in Zusammenhang stehen. Bei anderen Aspekten ist die Verflechtung mit Bildung jedoch weniger belegt.

**Tabelle A8.a**

**Thematischer Rahmen für den Indikator über die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung in *Bildung auf einen Blick***

| Themenfeld | Thema |
|---|---|
| 1. Gesundheitszustand | Gesundheit, Behinderungen, Depressionen (nach Selbstangabe) |
| 2. Work-Life-Balance | Vereinbarkeit von Familie und Beruf |
| 3. Soziale Kontakte | Vertrauen in andere, ehrenamtliche Tätigkeit, Teilnahme am kulturellen Leben |
| 4. Bürgerschaftliches Engagement | Vertrauen in Behörden, Wahlbeteiligung |
| 5. Umwelt | Wasserqualität, Luftverschmutzung, Umweltbewusstsein und Umweltverhalten |
| 6. Persönliche Sicherheit | Sicherer Heimweg, Opfer einer Straftat |
| 7. Subjektives Wohlbefinden | Lebenszufriedenheit, Lebensglück |

Der Rahmen sieht vor, dass die sieben Themenfelder über einen Veröffentlichungszyklus von 4 Jahren, beginnend mit *Bildung auf einen Blick 2018* und jeweils ein oder zwei Themenfeldern pro Jahr, behandelt werden (Tab. A8.b).

**Tabelle A8.b**

**Übersicht über die Themenfelder in zukünftigen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick***

| Themenfeld | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Umwelt | ■ | | | | ■ | | | |
| Work-Life-Balance | | ■ | | | | ■ | | |
| Soziale Kontakte | | ■ | | | | ■ | | |
| Bürgerschaftliches Engagement und Governance | | | ■ | | | | ■ | |
| Persönliche Sicherheit | | | ■ | | | | ■ | |
| Gesundheitszustand der Bevölkerung | | | | ■ | | | | ■ |
| Subjektives Wohlbefinden | | | | ■ | | | | ■ |

Die Festlegung dieses Rahmens und des Erhebungszyklus hängt ab von der Verfügbarkeit, der Qualität und der Vergleichbarkeit von Daten, die auch eine Bildungskomponente aufweisen müssen. Zwar hat die Datenlage in den letzten Jahren in vielen Bereichen gesamtgesellschaftlicher Auswirkungen deutlich zugenommen; für andere Bereiche stehen jedoch kaum Daten zur Verfügung. Dies kann sich auf die letztendliche Umsetzung des vorgeschlagenen Veröffentlichungszyklus auswirken.

Tabelle A8.c

**Bereits veröffentlichte Indikatoren zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung in *Bildung auf einen Blick* seit 2009**

| Themenfeld | Thema |
|---|---|
| Gesundheit | Gesundheit, Lebenserwartung, Fettleibigkeit, Rauchen, Aktivitätseinschränkungen/ Behinderungen, Depressionen (nach Selbstangabe) |
| Bürgerschaftliches Engagement und Governance | Wahlbeteiligung, politisches Interesse, Glaube an ein Mitspracherecht in Regierungsbelangen, bürgerschaftliches Engagement von Lernenden, deren voraussichtliche Wahlbeteiligung als Erwachsene, deren Einstellungen zu Geschlechtergleichstellung und Chancengleichheit von ethnischen Minderheiten sowie deren Vertrauen in staatliche Institutionen |
| Soziale Kontakte | Ehrenamtliche Tätigkeiten, zwischenmenschliches Vertrauen, soziales Engagement |
| Subjektives Wohlbefinden | Lebenszufriedenheit |

Kasten A8.2

## Persönliche Sicherheit und Bildungsstand

Die persönliche Sicherheit ist wesentlich für das Wohlbefinden des Einzelnen (OECD, 2011). Das Gefühl von Unsicherheit hat verschiedenste negative Auswirkungen auf die Gesellschaft und schränkt Menschen tendenziell in ihrem täglichen Handeln ein. So erzielen beispielsweise Schüler, die sich in der Schule sicher fühlen, tendenziell bessere Bildungsergebnisse, was Maßnahmen und Vorgaben zur Gewährleistung einer sicheren Lernumgebung wie der National Safe Schools Framework in Australien rechtfertigt (Cornell and Mayer, 2010; OECD, 2015a). Persönliche Sicherheit ist ein weitgefasstes Konzept, das sich auf unterschiedliche Weise messen lässt, allerdings wird sie am häufigsten durch die Kriminalitätsrate beeinflusst (OECD, 2011).

Kriminalität und Gewalt haben großen Einfluss auf die körperliche und psychische Gesundheit von Menschen, sie beeinflussen auch das Ausmaß an Vertrauen sowie andere Aspekte zwischenmenschlicher Beziehungen in der Bevölkerung, die eng mit dem sozialen Zusammenhalt verbunden sind. Bemerkenswert ist ferner, dass die WHO mit der Einteilung ihres Berichts „Globale Belastung durch Krankheit“ (Global Burden of Disease – GBD) festlegte, dass Gewalt ein wesentlicher Bestandteil von „Verletzungen“ ist, die einen der drei Hauptbereiche des Berichts (übertragbare Krankheiten, nicht übertragbare Krankheiten und Verletzungen) darstellen.

Im Allgemeinen ist in Volkswirtschaften mit besseren Bildungs- und Arbeitsmarktchancen die Gewaltkriminalität niedriger. Abbildung A8.a zeigt, dass der Anteil der Bevölkerung, der angab, in den 12 Monaten vor der Umfrage Opfer einer Körperverletzung oder eines Überfalls geworden zu sein (Viktimisierung laut Selbstangabe), in solchen Ländern am höchsten ist, die einen hohen Anteil an Geringqualifizierten haben wie Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und Südafrika. Im Gegensatz hierzu sind in Ländern wie Kanada, Korea, Norwegen und der Schweiz bei einem hohen Bildungsniveau der Bevölkerung die Viktimisierungsraten (laut Selbstangabe) am niedrigsten. Es scheint ein Zusammenhang zwischen Bildungsstand und persönlicher Sicherheit zu bestehen. Dieser Zusammenhang ist jedoch weniger offensichtlich, wenn die Analyse auf OECD-Länder beschränkt wird, die im Allgemeinen ein höheres BIP, höhere Beschäftigungsquoten und weniger Menschen mit einer Ausbildung im Primarbereich als höchstem Bildungsstand aufweisen. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass Länder mit großen Einkommensunterschieden höhere Kriminalitätsraten haben, was sich auch verstetigend auf die Gewaltkriminalität auswirken kann. So sind beispielsweise Chile und Mexiko die beiden OECD-Länder mit den höchsten Viktimisierungsraten (laut

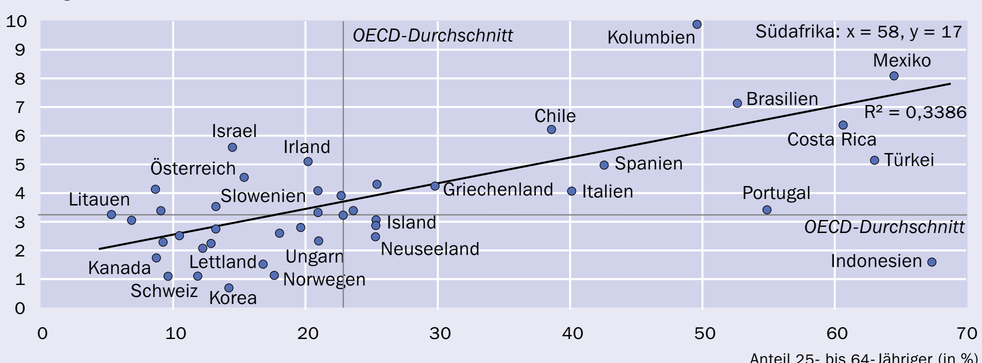
Selbstangabe). Beide Länder haben außerdem den höchsten Gini-Koeffizienten, was bedeutet, dass die Ungleichheiten in Bezug auf Einkommen und Wohlstand in diesen Ländern am größten sind (OECD, 2016b).

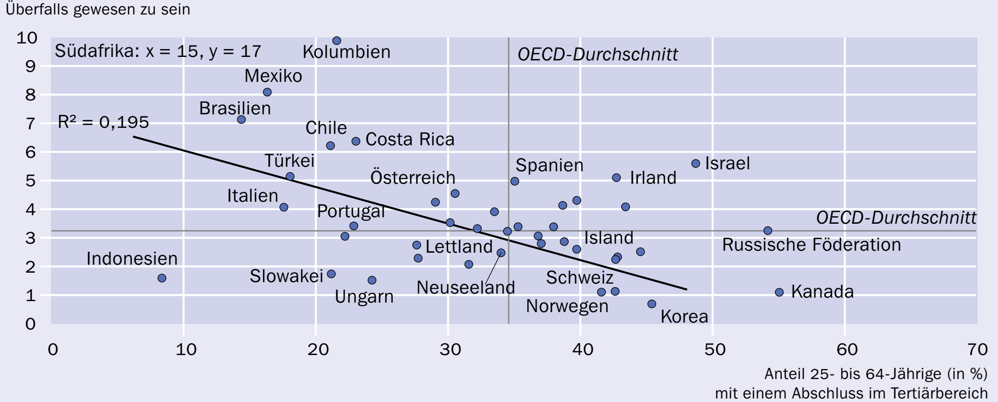
Ein Sonderfall ist Indonesien: Dieses Land hat unter den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten den höchsten Anteil an gering qualifizierten Erwachsenen, aber auch den niedrigsten Anteil an Bürgern, die laut eigenen Angaben in den 12 Monaten vor der Umfrage Opfer einer Körperverletzung oder eines Überfalls wurden. Diese Ergebnisse stimmen mit anderen Datenerhebungen überein. Auch für das Büro der Ver-

**Abbildung A8.a**

**Anteil Erwachsener (in %), die angeben, Opfer einer Körperverletzung oder eines Überfalls gewesen zu sein, und Bildungsstand (2015)**

*Daten der Gallup World Poll und Bildung auf einen Blick 2016, 25- bis 64-Jährige*




*Anmerkung: Daten zur Viktimisierung (laut Selbstangabe) sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da diese subjektive Kennzahl durch soziale und kulturelle Faktoren beeinflusst sein kann, die sowohl innerhalb der Länder als auch zwischen den Ländern variieren können. Die Ergebnisse präsentieren einen nationalen Durchschnitt der Selbstangaben von Einzelpersonen, die durch national repräsentative Umfragen erfasst wurden. Sie spiegeln keine Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder wider, wo die Kriminalitätsraten auf nationaler Ebene insgesamt vielleicht nicht so hoch, an einzelnen Orten jedoch sehr hoch sein können. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wurden einige Ländernamen aus der Abbildung entfernt, aber die im Internet verfügbare zugrunde liegende Tabelle (s. StatLink) enthält alle Informationen.*

*Quelle: Anteil der Bevölkerung, der angibt, Opfer einer Körperverletzung oder eines Überfalls gewesen zu sein: Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx. Bildungsstand: Bildung auf einen Blick 2016, Tabelle A1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557660*

einten Nationen für Drogen- und Verbrechensbekämpfung gehört Indonesien zu den Ländern mit einer niedrigen Zahl an Körperverletzungen (UNODC, 2017).

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Zusammenhänge, die zwischen Bildung und Kriminalität bestehen, lässt sich auch deren Korrelation erklären. Es gibt Belege dafür, dass Personen, die gewalttätige Verbrechen begehen, eher gering qualifiziert sind. Vom Standpunkt der Humankapitaltheorie aus lässt sich dies folgendermaßen erklären: Die Opportunitätskosten krimineller Handlungen steigen mit jedem zusätzlichen Bildungsjahr angesichts besserer Perspektiven am Arbeitsmarkt und höherer Vergütungen (Lochner, 2004). Andererseits wirkt sich das Begehen krimineller Handlungen negativ auf die regelmäßige schulische Teilnahme und den Schulabschluss aus; bei denjenigen, die sich auf kriminelle Aktivitäten einlassen, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie die Schule vorzeitig verlassen (Hjalmarsson, 2008). Die Reduzierung von Kriminalität verbessert unweigerlich das persönliche Sicherheitsempfinden. Investitionen in inklusive, hochwertige Bildung können dazu beitragen, dieses Ziel zu erreichen.

Berücksichtigung von Geschlecht und Alter und wie sich das Einkommensniveau auf diesen Unterschied auswirkt. Zwischen diesen beiden Bildungsständen variiert die Depressionsprävalenz durchschnittlich um 4 Prozentpunkte, und diese Differenz bleibt, wenn Alter und Geschlecht konstant gehalten werden. Das bedeutet, dass der Unterschied bei Depressionen (laut Selbstangabe) zwischen diesen beiden Bildungsständen nicht ursächlich auf Geschlecht und Alter zurückzuführen ist. Bei der Analyse des Unterschieds in der Depressionsprävalenz zwischen diesen beiden Bildungsständen bei gleichem Einkommensniveau verringert sich jedoch die Differenz, was bedeutet, dass sich das Einkommen abmildernd auswirkt. Das bedeutet, dass Einkommensniveau und Bildungsstand bei der Depressionsprävalenz eine Rolle spielen (Tab. A8.2 und Abb. A8.4).

Die Ergebnisse dieser Analyse sind insbesondere in Dänemark, Lettland, Litauen, Polen, der Slowakei, Spanien und dem Vereinigten Königreich aufschlussreich. In diesen Ländern sind die Unterschiede bei Depressionen (laut Selbstangabe) zwischen Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich statistisch nicht mehr signifikant, sobald in der Auswertung zusätzlich zu Geschlecht und Alter das Einkommensniveau berücksichtigt wird. In 14 weiteren Ländern verringern sich bei Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen zwar die Unterschiede bei Depressionen (laut Selbstangabe) zwischen denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich, sie sind aber trotzdem noch groß genug, um statistisch signifikant zu sein.

Schließlich sind in Estland, Finnland, Griechenland, Luxemburg, Schweden, Tschechien und der Türkei die Unterschiede bei Depressionen (laut Selbstangabe) zwischen diesen beiden Bildungsständen statistisch nicht signifikant, und das selbst ohne Berücksichtigung des Einkommens (Abb. A8.4).

## Definitionen

*Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

*Bildungsstand* bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

*Bildungsbereiche:* Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

## Angewandte Methodik

Für die EU-Länder wurde als Datenquelle die zweite Erhebungswelle der europäischen Gesundheitsumfrage genutzt. Sie wurde zwischen 2013 und 2015 durchgeführt und erhob Daten zum Gesundheitszustand, zu Gesundheitsdeterminanten sowie zur Inanspruchnahme und zu den Zugangsbeschränkungen der Gesundheitsversorgung. Daten über Depressionen basieren auf einem Untermodul, das chronische Krankheiten oder Beschwerden misst, und beziehen sich auf diejenigen, die die folgende Frage mit „Ja" beantwortet haben: „Hatten Sie in den letzten 12 Monaten eine der folgenden Krankheiten oder Beschwerden? Ja/Nein" (wobei es in einem Punkt um Depressionen geht).

Die Daten über Depressionen aus Australien beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2014/2015 und schließen diejenigen Personen mit ein, die beim Australian National Health Survey angaben, Depressionen zu haben oder sich depressiv zu fühlen und dass ihnen ein Arzt oder eine Pflegekraft schon einmal gesagt hatte, dass sie unter Depressionen/depressiven Verstimmungen leiden, sofern die depressive Phase bereits länger bestand und zu diesem Zeitpunkt noch akut war, oder die angaben, dass ihnen weder ein Arzt noch eine Pflegekraft etwas gesagt hatte, die depressive Phase aber zu diesem Zeitpunkt noch akut war und bereits länger (sechs Monate oder länger) bestand, womit sie als chronisch bezeichnet werden kann.

Die Daten über Depressionen aus Kanada beziehen sich auf 2012 und basieren auf Angaben von Menschen, die beim Canadian Community Health Survey aufgrund ihrer Beantwortung der folgenden Fragen als Depressionsbetroffene eingestuft wurden:

> „Bitte denken Sie daran, dass wir uns für Beschwerden interessieren, die von ärztlichem Personal diagnostiziert wurden und voraussichtlich 6 Monate oder länger anhalten werden oder bereits anhalten. Haben Sie eine affektive Störung wie beispielsweise eine Depression, eine bipolare Störung, eine Manie oder eine Dysthymie?
>
> *Ja | Nein*
>
> Welche Art von affektiver Störung haben Sie?
>
> *1. Depression | 2. Bipolare Störung (manisch-depressive Erkrankung) | 3. Manie*
> *4. Dysthymie | 5. Sonstige"*

Die Daten über Depressionen aus Israel beziehen sich auf 2016 und basieren auf Angaben von Menschen, die in der israelischen Sozialerhebung die folgende Frage mit „Immer, oft" beantwortet haben: „Fühlten Sie sich in den letzten 12 Monaten depressiv?"

Die Daten über Depressionen aus der Schweiz beziehen sich auf 2012 und beruhen auf folgenden Fragen der Schweizerischen Gesundheitsbefragung, wobei es in einem Punkt um Depressionen geht:

> „Waren Sie oder sind Sie zurzeit in medizinischer Behandlung wegen einer oder mehrerer der folgenden Krankheiten?
>
> *Ja, ich bin noch in Behandlung | Ja, ich war in den vergangenen 12 Monaten in Behandlung | Ja, ich war vor mehr als 12 Monaten in Behandlung | Nein*
>
> Wenn Sie in den vergangenen 12 Monaten nicht in medizinischer Behandlung wegen einer oder mehrerer der folgenden Krankheiten waren, hatten Sie in den vergangenen 12 Monaten eine oder mehrere der folgenden Krankheiten?
>
> *Ja | Nein*“

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten über Depressionen wurden für die 22 EU-Länder in der OECD plus Island, Norwegen und der Türkei dem European Health Interview Survey entnommen. Für andere Länder wurden nationale Erhebungen verwendet: der National Health Survey für Australien, eine Sozialerhebung für Israel, der Canadian Community Health Survey für Kanada sowie die Schweizerische Gesundheitsbefragung für die Schweiz.

Die Angaben zur persönlichen Sicherheit (d. h., ob jemand in den letzten 12 Monaten Opfer einer Körperverletzung oder eines Überfalls wurde) in Kasten A8.2 beruhen auf der Gallup World Poll.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

Bjelland, I. et al. (2008), „Does a higher educational level protect against anxiety and depression? The HUNT study“, *Social Science & Medicine*, Vol. 66/6, pp. 1334–1345.

Cornell, D. G. and M.J. Mayer (2010), „Why do school order and safety matter?“, *Educational Researcher*, Vol. 39/1, pp. 7–15.

Cutler, D. M. and A. Lleras-Muney (2012), „Education and health: Insights from international comparisons“, *NBER Working Paper*, No. 17738, National Bureau of Economic Research, New York, *www.nber.org/papers/w17738*.

Eurostat (2017), Eurostat Database, http://ec.europa.eu/eurostat/data/database.

Gallup (2016), Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx.

Hjalmarsson, R. (2008), „Criminal justice involvement and high school completion“, *Journal of Urban Economics*, Vol. 63, pp. 613–630.

Lochner, L. (2004), „Education, work and crime: A human capital approach“, *International Economic Review*, Vol. 45/3, pp. 811–843, www.nber.org/papers/w10478.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2016b), „Gini, poverty, income, methods and concepts“, *Income Distribution Database* (IDD), www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm.

OECD (2015a), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en.

OECD (2015b), *Fit Mind, Fit Job: From Evidence to Practice in Mental Health and Work*, Mental Health and Work, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228283-en.

OECD (2015c), *How's Life? 2015: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en.

OECD (2014), *Making Mental Health Count: The Social and Economic Costs of Neglecting Mental Health Care*, OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208445-en.

OECD (2012), *Sick on the Job? Myths and Realities about Mental Health and Work*, Mental Health and Work, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264124523-en.

OECD (2011), *How's Life? Measuring well-being*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OECD (2010), *Improving Health and Social Cohesion through Education*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086319-en.

OECD (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264034181-en.

Ross, C. E. and J. Mirowsky (2006), „Sex differences in the effect of education on depression: Resource multiplication or resource substitution?“, *Social Science & Medicine*, Vol. 63/5, pp. 1400–1413.

Stiglitz, J. E., A. Sen and J. P. Fitoussi (2009), *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/1267/1/Measurement_of_economic_performance_and_social_progress.pdf*.

UNODC (2017), *Crime Database,* United Nations Office on Drugs and Crime, Vienna, *https://data.unodc.org/*.

## Tabellen Indikator A8

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559959*

- Tabelle A8.1: Anteil Erwachsener (in %), die angeben, an Depressionen zu leiden, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2014)
- Tabelle A8.2: Anteil Erwachsener (in %), die angeben, an Depressionen zu leiden, nach Erwerbsstatus und Bildungsstand (2014)
- Tabelle A8.3: Veränderung der Wahrscheinlichkeit der Angabe, an Depressionen zu leiden, nach Bildungsstand und Erwerbsstatus (2014)
- Tabelle A8.a: Thematischer Rahmen für den Indikator über die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung in *Bildung auf einen Blick*
- Tabelle A8.b: Übersicht über die Themenfelder in zukünftigen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick*
- Tabelle A8.c: Bereits veröffentlichte Indikatoren zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung in *Bildung auf einen Blick* seit 2009

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

## Tabelle A8.1

### Anteil Erwachsener (in %), die angeben, an Depressionen zu leiden, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2014)

*Europäische Gesundheitsumfrage und nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige*

| | Europäische Gesundheitsumfrage EHIS | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Männer | | | | Frauen | | | | 25- bis 44-Jährige | | | | 45- bis 64-Jährige | | | |
| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Österreich | 15 | 5 | 4 | 6 | 16 | 8 | 7 | 10 | 13 | 5 | 5 | 6 | 17 | 8 | 6 | 9 |
| Belgien | 10 | 6 | 3 | 6 | 15 | 9 | 5 | 8 | 9 | 5 | 4 | 5 | 14 | 10 | 4 | 9 |
| Tschechien | 6 | 4 | 3 | 3 | 7 | 5 | 1 | 4 | 6 | 3 | 1 | 3 | 7 | 6 | 3 | 6 |
| Dänemark | 11 | 8 | 6 | 7 | 19 | 9 | 8 | 9 | 18 | 10 | 7 | 9 | 12 | 7 | 6 | 7 |
| Estland | 6 | 4 | 3 | 4 | 7 | 6 | 5 | 6 | 6 | 3 | 4 | 4 | 7 | 7 | 5 | 6 |
| Finnland | 12 | 11 | 8 | 9 | 13 | 16 | 10 | 12 | 21 | 15 | 9 | 12 | 10 | 11 | 9 | 10 |
| Frankreich | 6 | 4 | 4 | 4 | 13 | 8 | 5 | 8 | 8 | 5 | 4 | 5 | 11 | 7 | 6 | 8 |
| Deutschland | 16 | 11 | 8 | 10 | 18 | 14 | 10 | 13 | 18 | 12 | 7 | 10 | 16 | 14 | 11 | 13 |
| Griechenland | 3 | 3 | 2 | 3 | 8 | 4 | 3 | 5 | 6 | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| Ungarn | 7 | 3 | 2 | 3 | 15 | 5 | 3 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 15 | 6 | 4 | 7 |
| Island | 18 | 13 | 9 | 12 | 27 | 19 | 10 | 16 | 26 | 18 | 11 | 16 | 19 | 13 | 7 | 12 |
| Irland | 21 | 9 | 8 | 11 | 26 | 14 | 10 | 13 | 22 | 11 | 9 | 10 | 23 | 12 | 10 | 14 |
| Italien | 4 | 2 | 2 | 3 | 7 | 4 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 7 | 5 | 2 | 6 |
| Lettland | 9 | 5 | 5 | 6 | 17 | 13 | 9 | 11 | 11 | 6 | 6 | 7 | 15 | 11 | 9 | 11 |
| Luxemburg | 15 | 11 | 4 | 9 | 16 | 14 | 8 | 12 | 14 | 11 | 6 | 9 | 16 | 13 | 6 | 12 |
| Niederlande | 14 | 8 | 4 | 8 | 14 | 11 | 5 | 10 | 15 | 8 | 5 | 8 | 13 | 10 | 4 | 9 |
| Norwegen | 12 | 5 | 3 | 6 | 16 | 11 | 5 | 9 | 17 | 8 | 4 | 8 | 11 | 8 | 4 | 7 |
| Polen | 4 | 3 | 2 | 3 | 9 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 2 | 3 | 8 | 6 | 4 | 6 |
| Portugal | 7 | 2 | 4 | 5 | 22 | 13 | 9 | 16 | 9 | 6 | 6 | 7 | 17 | 12 | 9 | 15 |
| Slowakei | 9 | 3 | 2 | 3 | 9 | 6 | 2 | 5 | 6 | 3 | 1 | 3 | 11 | 6 | 3 | 6 |
| Slowenien | 8 | 7 | 6 | 7 | 18 | 9 | 6 | 10 | 11 | 6 | 5 | 6 | 15 | 9 | 8 | 11 |
| Spanien | 6 | 5 | 2 | 5 | 14 | 9 | 4 | 9 | 7 | 4 | 3 | 5 | 12 | 10 | 5 | 10 |
| Schweden | 7 | 7 | 9 | 8 | 16 | 14 | 9 | 12 | 12 | 13 | 9 | 11 | 10 | 8 | 9 | 9 |
| Türkei | 8 | 8 | 6 | 7 | 19 | 16 | 11 | 17 | 12 | 10 | 7 | 10 | 15 | 14 | 11 | 14 |
| Ver. Königreich | 14 | 9 | 6 | 8 | 16 | 13 | 8 | 11 | 14 | 10 | 6 | 8 | 16 | 11 | 9 | 11 |
| **Durchschnitt** | **10** | **6** | **5** | **6** | **15** | **10** | **6** | **10** | **12** | **7** | **5** | **7** | **13** | **9** | **6** | **9** |
| **EU22-Durchschnitt** | **10** | **6** | **4** | **6** | **14** | **10** | **6** | **9** | **11** | **7** | **5** | **6** | **13** | **9** | **6** | **9** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Litauen | 4 | 3 | 1 | 2 | 17 | 7 | 2 | 5 | 8 | 3 | 1 | 2 | 10 | 6 | 3 | 5 |

| | Nationale Erhebungen | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Männer | | | | Frauen | | | | 25- bis 44-Jährige | | | | 45- bis 64-Jährige | | | |
| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 17 | 10 | 7 | 9 | 20 | 15 | 11 | 14 | 19 | 11 | 8 | 10 | 18 | 14 | 10 | 13 |
| Kanada | 5[r] | 5 | 5 | 5 | 13[r] | 9 | 8 | 9 | 10[r] | 7 | 5 | 6 | 8 | 6 | 8 | 7 |
| Israel | 14 | 7 | 3 | 6 | 17 | 8 | 6 | 8 | 12 | 8 | 4 | 6 | 19 | 8 | 5 | 8 |
| Schweiz | 6 | 7 | 4 | 6 | 12 | 9 | 8 | 9 | 6 | 7 | 6 | 7 | 11 | 8 | 6 | 8 |

*Anmerkung: Da in den verschiedenen Umfragen unterschiedliche Fragen gestellt wurden, werden die Umfrageergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559902*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle A8.2

## Anteil Erwachsener (in %), die angeben, an Depressionen zu leiden, nach Erwerbsstatus und Bildungsstand (2014)

*Europäische Gesundheitsumfrage und nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige*

| | Europäische Gesundheitsumfrage EHIS | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gesamtbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt) | | | | Erwerbsbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos) | | | | Beschäftigte Bevölkerung | | | |
| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Österreich | 16 | 7 | 5 | 8 | 16 | 5 | 4 | 6 | 10 | 4 | 3 | 5 |
| Belgien | 12 | 7 | 4 | 7 | 7 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| Tschechien | 6 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 |
| Dänemark | 14 | 9 | 7 | 8 | 9 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 | 5 | 6 |
| Estland | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Finnland | 12 | 13 | 9 | 11 | 6 | 10 | 8 | 9 | 2 | 9 | 7 | 7 |
| Frankreich | 10 | 6 | 5 | 6 | 8 | 5 | 4 | 5 | 7 | 4 | 4 | 5 |
| Deutschland | 17 | 13 | 9 | 12 | 14 | 11 | 8 | 10 | 12 | 11 | 8 | 10 |
| Griechenland | 5 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ungarn | 11 | 4 | 3 | 5 | 6 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 |
| Island | 22 | 16 | 10 | 14 | 14 | 12 | 9 | 11 | 13 | 11 | 9 | 11 |
| Irland | 23 | 12 | 9 | 12 | 20 | 11 | 8 | 11 | 16 | 9 | 8 | 9 |
| Italien | 6 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| Lettland | 12 | 9 | 7 | 9 | 6 | 7 | 7 | 7 | 5 | 6 | 6 | 6 |
| Luxemburg | 16 | 12 | 6 | 10 | 13 | 12 | 5 | 9 | 12 | 11 | 5 | 8 |
| Niederlande | 14 | 9 | 5 | 9 | 8 | 7 | 4 | 6 | 6 | 6 | 3 | 5 |
| Norwegen | 14 | 8 | 4 | 8 | 10 | 5 | 3 | 5 | 8 | 4 | 3 | 4 |
| Polen | 7 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Portugal | 14 | 8 | 7 | 11 | 12 | 8 | 6 | 9 | 9 | 7 | 5 | 8 |
| Slowakei | 9 | 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Slowenien | 14 | 8 | 6 | 8 | 13 | 7 | 6 | 7 | 10 | 5 | 5 | 6 |
| Spanien | 10 | 7 | 3 | 7 | 7 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| Schweden | 11 | 10 | 9 | 10 | 8 | 9 | 8 | 8 | 7 | 8 | 8 | 8 |
| Türkei | 13 | 11 | 8 | 12 | 9 | 9 | 7 | 8 | 8 | 8 | 6 | 8 |
| Ver. Königreich | 15 | 11 | 7 | 10 | 11 | 8 | 6 | 7 | 8 | 7 | 5 | 6 |
| **Durchschnitt** | **12** | **8** | **6** | **8** | **9** | **7** | **5** | **6** | **7** | **6** | **4** | **5** |
| **EU22-Durchschnitt** | **12** | **8** | **5** | **8** | **8** | **6** | **5** | **6** | **6** | **5** | **4** | **5** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Litauen | 9 | 5 | 1 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 |

| | Nationale Erhebungen | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gesamtbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt) | | | | Erwerbsbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos) | | | | Beschäftigte Bevölkerung | | | |
| | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt | Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | Abschluss im Tertiärbereich | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 18 | 12 | 9 | 11 | 12 | 10 | 8 | 9 | 11 | 9 | 8 | 9 |
| Kanada | 9 | 7 | 6 | 7 | 5[r] | 5 | 6 | 5 | 4[r] | 4 | 5 | 5 |
| Israel | 15 | 8 | 5 | 7 | 12 | 7 | 4 | 5 | 11 | 6 | 3 | 5 |
| Schweiz | 9 | 8 | 6 | 7 | 8 | 7 | 5 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 |

*Anmerkung:* Da in den verschiedenen Umfragen unterschiedliche Fragen gestellt wurden, werden die Umfrageergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933559921

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle A8.3

### Veränderung der Wahrscheinlichkeit der Angabe, an Depressionen zu leiden, nach Bildungsstand und Erwerbsstatus (2014)

*Europäische Gesundheitsumfrage und nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige, Unterschied (in Prozentpunkten) zwischen verschiedenen Bildungsständen*

**Erläuterung der Abbildung:** In Norwegen besteht in der Gesamtpopulation der 25- bis 64-Jährigen nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter ein Unterschied von 6 Prozentpunkten beim Anteil Erwachsener, die angeben, an Depressionen zu leiden, zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Das bedeutet, dass Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II eine um 6 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, an Depressionen zu leiden, als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Bei der Berücksichtigung der Einkommen im linearen Regressionsmodell reduziert sich der Unterschied auf 5 Prozentpunkte, was bedeutet, dass die Einkommen einen Teil der Erklärung darstellen und dass der Einfluss des Bildungsstands abgeschwächt wird, wenn die Einkommen konstant gehalten werden.

| | Europäische Gesundheitsumfrage EHIS | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gesamtbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt) | | | | | | | |
| | Unterschied zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Abschluss im Tertiärbereich und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | |
| | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | |
| | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | |
| Österreich | 8 | (1,9) | 7 | (1,9) | −1 | (0,6) | 0 | (0,7) |
| Belgien | 4 | (1,5) | 3 | (1,5) | −3 | (0,9) | −2 | (1,0) |
| Tschechien | 1 | (1,8) | 0 | (1,8) | −2 | (0,7) | −1 | (0,7) |
| Dänemark | 6 | (2,1) | 3 | (2,1) | −2 | (1,1) | −1 | (1,1) |
| Estland | 1 | (1,4) | 1 | (1,4) | −1 | (0,8) | 0 | (0,8) |
| Finnland | 0 | (2,2) | −2 | (2,1) | −4 | (1,2) | −2 | (1,2) |
| Frankreich | 4 | (0,9) | 3 | (0,9) | −1 | (0,6) | 0 | (0,6) |
| Deutschland | 4 | (1,1) | 2 | (1,1) | −3 | (0,6) | −2 | (0,6) |
| Griechenland | 2 | (0,9) | 1 | (0,9) | −1 | (0,7) | −1 | (0,7) |
| Ungarn | 6 | (1,3) | 4 | (1,4) | −1 | (0,7) | 0 | (0,7) |
| Island | 7 | (2,2) | 6 | (2,2) | −7 | (1,6) | −5 | (1,6) |
| Irland | 11 | (1,5) | 11 | (1,5) | −3 | (1,0) | −3 | (1,0) |
| Italien | 2 | (0,4) | 1 | (0,4) | −1 | (0,3) | −1 | (0,4) |
| Lettland | 5 | (1,8) | 3 | (1,8) | −2 | (1,0) | 0 | (1,0) |
| Luxemburg | 3 | (2,0) | 2 | (2,0) | −6 | (1,3) | −5 | (1,3) |
| Niederlande | 5 | (1,4) | 3 | (1,3) | −5 | (0,9) | −3 | (0,9) |
| Norwegen | 6 | (1,5) | 5 | (1,5) | −4 | (0,8) | −3 | (0,8) |
| Polen | 2 | (0,8) | 1 | (0,8) | −1 | (0,4) | 0 | (0,4) |
| Portugal | 5 | (1,1) | 3 | (1,1) | −2 | (1,2) | 0 | (1,2) |
| Slowakei | 4 | (1,7) | 3 | (1,7) | −2 | (0,7) | −1 | (0,7) |
| Slowenien | 5 | (1,8) | 4 | (1,8) | −1 | (0,9) | 0 | (1,0) |
| Spanien | 2 | (0,7) | 1 | (0,7) | −3 | (0,6) | −3 | (0,6) |
| Schweden | 1 | (1,7) | 0 | (1,7) | −2 | (1,2) | −1 | (1,2) |
| Türkei | 0 | (0,9) | −1 | (0,9) | −3 | (1,0) | −2 | (1,1) |
| Ver. Königreich | 4 | (1,1) | 2 | (1,1) | −4 | (0,7) | −1 | (0,7) |
| **Durchschnitt** | **4** | **(0,3)** | **3** | **(0,3)** | **−3** | **(0,2)** | **−1** | **(0,2)** |
| **EU22-Durchschnitt** | **4** | **(0,3)** | **3** | **(0,3)** | **−2** | **(0,2)** | **−1** | **(0,2)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Litauen | 5 | (2,1) | 4 | (2,1) | −3 | (0,7) | −3 | (0,7) |

| | Nationale Erhebungen | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gesamtbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt) | | | | | | | |
| | Unterschied zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Abschluss im Tertiärbereich und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | |
| | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | |
| | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. | %-Punkte | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | |
| Australien | 4 | (0,8) | 3 | (0,8) | −3 | (0,6) | −2 | (0,6) |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | 8 | (1,7) | 5 | (1,6) | −3 | (0,8) | −2 | (0,8) |
| Schweiz | 1 | (1,4) | 1 | (1,5) | −2 | (0,6) | −1 | (0,7) |

*Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten Daten basieren auf einer Regression mit der Methode der kleinsten Quadrate mit der Referenzkategorie für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich". In dieser Tabelle wurden sechs unterschiedliche Regressionsmodelle verwendet: Modell 1 bezieht sich auf die Spalten (1), (2), (5) und (6); Modell 2 auf die Spalten (3), (4), (7) und (8); Modell 3 auf die Spalten (9), (10), (13) und (14); Modell 4 auf die Spalten (11), (12), (15) und (16); Modell 5 auf die Spalten (17), (18), (21) und (22) und Modell 6 auf die Spalten (19), (20), (23) und (24). Da in den verschiedenen Umfragen unterschiedliche Fragen gestellt wurden, werden die Umfrageergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559940*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle A8.3 (Forts.)

### Veränderung der Wahrscheinlichkeit der Angabe, an Depressionen zu leiden, nach Bildungsstand und Erwerbsstatus (2014)

*Europäische Gesundheitsumfrage und nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige, Unterschied (in Prozentpunkten) zwischen verschiedenen Bildungsständen*

**Erläuterung der Abbildung:** In Norwegen besteht in der Gesamtpopulation der 25- bis 64-Jährigen nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter ein Unterschied von 6 Prozentpunkten beim Anteil Erwachsener, die angeben, an Depressionen zu leiden, zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Das bedeutet, dass Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II eine um 6 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, an Depressionen zu leiden, als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Bei der Berücksichtigung der Einkommen im linearen Regressionsmodell reduziert sich der Unterschied auf 5 Prozentpunkte, was bedeutet, dass die Einkommen einen Teil der Erklärung darstellen und dass der Einfluss des Bildungsstands abgeschwächt wird, wenn die Einkommen konstant gehalten werden.

| | Europäische Gesundheitsumfrage EHIS | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Erwerbsbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos) | | | | | | | | Beschäftigte Bevölkerung | | | | | | | |
| | Unterschied zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Abschluss im Tertiärbereich und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Abschluss im Tertiärbereich und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | |
| | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | |
| | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. |
| | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) | (19) | (20) | (21) | (22) | (23) | (24) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Österreich | 10 | (2,6) | 8 | (2,5) | −1 | (0,6) | 0 | (0,6) | 5 | (2,2) | 5 | (2,0) | −1 | (0,5) | 0 | (0,6) |
| Belgien | 1 | (1,3) | 0 | (1,3) | −2 | (0,9) | −1 | (1,0) | 0 | (1,2) | −1 | (1,3) | −2 | (0,9) | −1 | (1,0) |
| Tschechien | −2 | (0,7) | −3 | (0,8) | −1 | (0,8) | −1 | (0,8) | −2 | (0,8) | −2 | (0,8) | −1 | (0,8) | −1 | (0,8) |
| Dänemark | 3 | (2,2) | 1 | (2,2) | −2 | (1,1) | −1 | (1,1) | 0 | (2,0) | −1 | (1,9) | −2 | (1,0) | −1 | (1,1) |
| Estland | 1 | (1,5) | 0 | (1,5) | 0 | (0,8) | 0 | (0,8) | 1 | (1,5) | 0 | (1,5) | 0 | (0,8) | 0 | (0,8) |
| Finnland | −3 | (2,1) | −4 | (2,0) | −3 | (1,3) | −2 | (1,3) | −5 | (1,7) | −5 | (1,6) | −2 | (1,2) | −2 | (1,3) |
| Frankreich | 3 | (0,9) | 2 | (0,9) | −1 | (0,6) | 0 | (0,6) | 3 | (1,0) | 3 | (1,0) | 0 | (0,6) | 0 | (0,7) |
| Deutschland | 2 | (1,2) | 1 | (1,2) | −3 | (0,6) | −2 | (0,6) | 1 | (1,2) | 1 | (1,2) | −3 | (0,6) | −2 | (0,6) |
| Griechenland | 1 | (1,1) | 1 | (1,1) | −1 | (0,7) | 0 | (0,7) | 0 | (0,9) | 0 | (0,8) | −1 | (0,7) | −1 | (0,7) |
| Ungarn | 4 | (1,4) | 2 | (1,4) | −1 | (0,6) | 0 | (0,7) | 3 | (1,5) | 2 | (1,4) | −1 | (0,6) | 0 | (0,6) |
| Island | 2 | (2,1) | 2 | (2,1) | −4 | (1,6) | −3 | (1,6) | 2 | (2,1) | 1 | (2,1) | −3 | (1,6) | −2 | (1,6) |
| Irland | 9 | (2,2) | 9 | (2,2) | −3 | (1,7) | −3 | (1,7) | 6 | (2,3) | 6 | (2,3) | −1 | (1,7) | −1 | (1,7) |
| Italien | 1 | (0,4) | 1 | (0,4) | −1 | (0,4) | 0 | (0,4) | 1 | (0,4) | 0 | (0,4) | −1 | (0,3) | 0 | (0,4) |
| Lettland | 0 | (1,6) | −1 | (1,6) | −1 | (1,0) | 0 | (1,0) | 0 | (1,7) | −1 | (1,7) | −1 | (0,9) | 0 | (0,9) |
| Luxemburg | 1 | (2,4) | 0 | (2,4) | −7 | (1,4) | −6 | (1,4) | 1 | (2,3) | 0 | (2,4) | −6 | (1,4) | −5 | (1,4) |
| Niederlande | 1 | (1,3) | 0 | (1,3) | −3 | (0,9) | −2 | (0,9) | 0 | (1,2) | 0 | (1,2) | −3 | (0,8) | −2 | (0,8) |
| Norwegen | 5 | (1,5) | 5 | (1,5) | −2 | (0,7) | −2 | (0,7) | 3 | (1,4) | 3 | (1,4) | −2 | (0,7) | −2 | (0,7) |
| Polen | 0 | (0,7) | 0 | (0,7) | −1 | (0,4) | 0 | (0,4) | 0 | (0,7) | 0 | (0,7) | 0 | (0,4) | 0 | (0,4) |
| Portugal | 3 | (1,1) | 2 | (1,1) | −3 | (1,2) | −1 | (1,3) | 2 | (1,2) | 1 | (1,2) | −3 | (1,2) | −1 | (1,3) |
| Slowakei | 3 | (1,6) | 2 | (1,6) | −1 | (0,6) | 0 | (0,7) | 1 | (1,9) | 1 | (1,9) | −1 | (0,6) | 0 | (0,7) |
| Slowenien | 5 | (2,2) | 4 | (2,3) | −1 | (1,0) | 0 | (1,0) | 4 | (2,4) | 3 | (2,4) | 0 | (1,0) | 1 | (1,0) |
| Spanien | 2 | (0,7) | 1 | (0,7) | −2 | (0,6) | −2 | (0,6) | 0 | (0,7) | 0 | (0,8) | −2 | (0,7) | −2 | (0,7) |
| Schweden | 0 | (1,7) | −2 | (1,7) | −2 | (1,2) | −1 | (1,2) | 0 | (1,7) | −1 | (1,7) | −1 | (1,2) | 0 | (1,2) |
| Türkei | −1 | (1,0) | −2 | (1,1) | −4 | (1,1) | −3 | (1,2) | −1 | (1,0) | −1 | (1,0) | −3 | (1,1) | −3 | (1,2) |
| Ver. Königreich | 3 | (1,2) | 2 | (1,2) | −3 | (0,7) | −1 | (0,7) | 1 | (1,2) | 1 | (1,2) | −2 | (0,7) | −1 | (0,7) |
| **Durchschnitt** | **2** | **(0,3)** | **1** | **(0,3)** | **−2** | **(0,2)** | **−1** | **(0,2)** | **1** | **(0,3)** | **1** | **(0,3)** | **−2** | **(0,2)** | **−1** | **(0,2)** |
| **EU22-Durchschnitt** | **2** | **(0,3)** | **1** | **(0,3)** | **−2** | **(0,2)** | **−1** | **(0,2)** | **1** | **(0,3)** | **1** | **(0,3)** | **−2** | **(0,2)** | **−1** | **(0,2)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Litauen | 1 | (1,4) | 0 | (1,5) | −2 | (0,6) | −1 | (0,6) | 1 | (1,7) | 1 | (1,8) | −2 | (0,6) | −2 | (0,6) |

| | Nationale Erhebungen | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Erwerbsbevölkerung (beschäftigt + erwerbslos) | | | | | | | | Beschäftigte Bevölkerung | | | | | | | |
| | Unterschied zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Abschluss im Tertiärbereich und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | | Unterschied zwischen Abschluss im Tertiärbereich und Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich | | | |
| | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht und Alter | | Nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und Einkommen | |
| | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. | %-Pkte. | S.F. |
| | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) | (19) | (20) | (21) | (22) | (23) | (24) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 1 | (0,9) | 0 | (0,9) | −3 | (0,6) | −2 | (0,6) | 1 | (0,9) | 0 | (0,9) | −2 | (0,6) | −1 | (0,6) |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | 5 | (1,9) | 4 | (1,9) | −3 | (0,8) | −2 | (0,8) | 5 | (1,9) | 4 | (1,9) | −3 | (0,8) | −2 | (0,8) |
| Schweiz | 0 | (1,6) | 0 | (1,7) | −1 | (0,7) | −1 | (0,7) | 1 | (1,7) | 0 | (1,7) | −1 | (0,7) | −1 | (0,7) |

*Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten Daten basieren auf einer Regression mit der Methode der kleinsten Quadrate mit der Referenzkategorie für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich". In dieser Tabelle wurden sechs unterschiedliche Regressionsmodelle verwendet: Modell 1 bezieht sich auf die Spalten (1), (2), (5) und (6); Modell 2 auf die Spalten (3), (4), (7) und (8); Modell 3 auf die Spalten (9), (10), (13) und (14); Modell 4 auf die Spalten (11), (12), (15) und (16); Modell 5 auf die Spalten (17), (18), (21) und (22) und Modell 6 auf die Spalten (19), (20), (23) und (24). Da in den verschiedenen Umfragen unterschiedliche Fragen gestellt wurden, werden die Umfrageergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559940*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

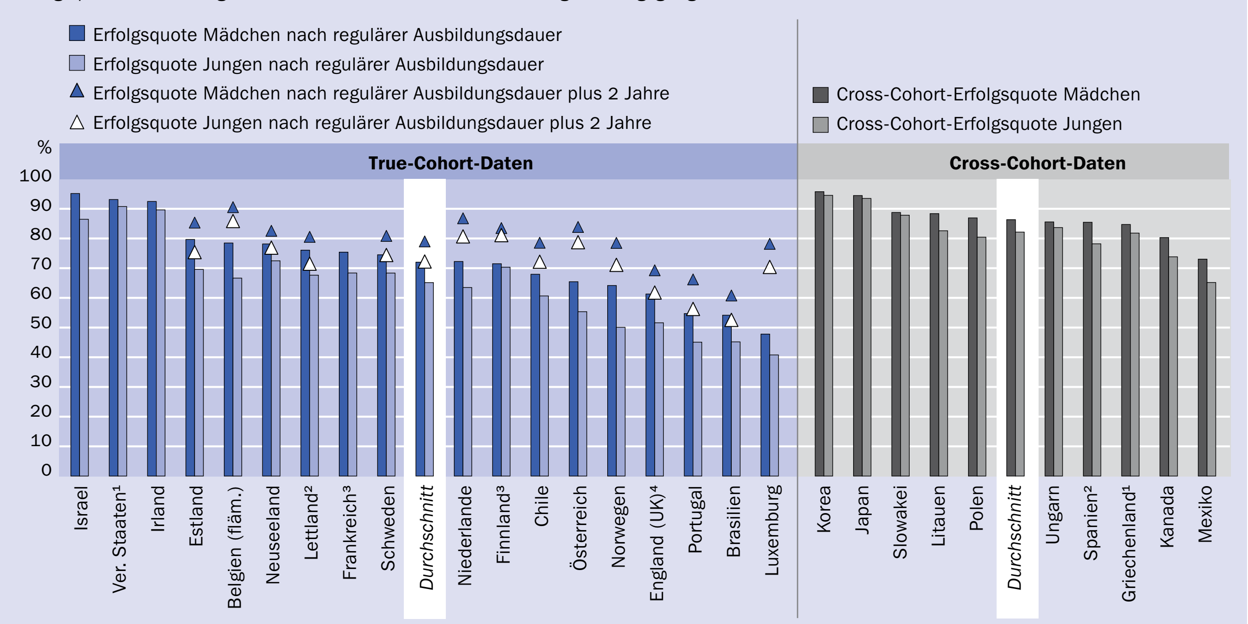
# Indikator A9
# Wie viele Schüler schließen den Sekundarbereich II erfolgreich ab?

- Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten (Daten zu einzelnen Schülern) erwerben 68 Prozent der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II aufnehmen, einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, in dem sie begonnen haben. Zwei Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer steigt dieser Wert auf 75 Prozent an. In Ländern mit Cross-Cohort-Daten (aggregierten Daten zu Kohorten von Schülern, s. Abschnitt Analyse und Interpretationen) beträgt die durchschnittliche Erfolgsquote 84 Prozent.
- Mädchen haben im gesamten Sekundarbereich II in allen Ländern höhere Erfolgsquoten als Jungen, jedoch verringert sich der geschlechtsspezifische Unterschied in der Regel, wenn man die Erfolgsquoten zwei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer betrachtet. Das bedeutet, dass mehr Jungen als Mädchen ihren Abschluss mit Verzögerung erwerben.
- Im Durchschnitt befinden sich 4 Prozent der Schüler zwei Jahre nach Ablauf der regulären Dauer des Bildungsgangs, in dem sie begonnen haben, noch in Ausbildung, 21 Prozent hingegen haben den Bildungsgang verlassen, ohne einen Abschluss zu erwerben.

**Abbildung A9.1**

**Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2015)**

*Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern (Vollzeit) in Erstausbildung (Bildungsgang von mindestens 2 Jahren Dauer)*




*1. Referenzjahr 2013. 2. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II. 3. Referenzjahr 2014. 4. Referenzjahr 2016. Daten beziehen sich auf den erfolgreichen Abschluss von GCSE-Bildungsgängen (Dauer 2 Jahre).*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquoten von Mädchen (nach der regulären Ausbildungsdauer, anhand von True-Cohort-Daten).*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle A9.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557679*

## Kontext

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II geben an, wie viele der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums auch einen Abschluss in diesem Bildungsgang erwerben. Eine der Herausforderungen, denen sich die Bildungssysteme vieler Länder gegenübersehen, ist das Desinteresse der Schüler und das daraus folgende vorzeitige Verlassen des Bildungssystems, was bedeutet, dass diese Schüler das Schulsystem ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verlassen. Diese jungen Menschen treffen häufig auf große Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt – und ihrem Verbleib dort. Ein frühzeitiges Verlassen der Schule ist daher sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft problematisch.

Untersuchungen zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Risiko des Nichterlangens eines Abschlusses im Sekundarbereich II und dem sozioökonomischen, demografischen und Bildungshintergrund der Schüler besteht. Bei der Suche der politischen Entscheidungsträger nach Möglichkeiten, die Zahl der frühzeitigen Schulabgänger zu reduzieren, ist es wichtig, diejenigen mit einem potenziell höheren (Abbruch-)Risiko zu identifizieren und Maßnahmen auf sie abzustimmen (Kasten A9.1).

Dieser Indikator beschäftigt sich ausschließlich mit der Erstausbildung, d. h., er erfasst ausschließlich Schüler, die zum ersten Mal eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufnehmen. Für diese Schüler wird die Erfolgsquote bei Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sowie der Anteil der sich weiterhin in Ausbildung befindenden Schüler zu zwei Zeitpunkten dargestellt: 1) nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer der von den Schülern besuchten Bildungsgänge und 2) zwei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer. Der Unterschied zwischen diesen beiden Zeitpunkten kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Schüler ihren Abschluss tendenziell „rechtzeitig“ erwerben (bzw. innerhalb des vorgesehenen Zeitraums basierend auf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs). Die diesem Indikator zugrunde liegenden Daten erlauben außerdem einen Vergleich der Erfolgsquoten nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs.

Die Erfolgsquote – ebenso wie die Abschlussquote (s. Indikator A2) – erlaubt keine Rückschlüsse auf die Qualität der Ausbildung im Sekundarbereich II, sie weist jedoch in gewissem Umfang darauf hin, inwieweit es gelingt, die Schüler dieses Bildungsbereichs zu einem Abschluss des Bildungsgangs zu motivieren.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern sind die Erfolgsquoten in den allgemeinbildenden Bildungsgängen höher als in den berufsbildenden Bildungsgängen. In Estland, Luxemburg und Norwegen ist die Erfolgsquote bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen mehr als 20 Prozentpunkte höher als bei den berufsbildenden Bildungsgängen.
- In einigen Ländern ist es üblich, dass Schüler in einen Bildungsgang anderer Ausrichtung wechseln, bevor sie ihren Abschluss erwerben. In Belgien (fläm.), Chile, Israel und Norwegen erwerben mindestens 10 Prozent der Schüler den Abschluss in einem Bildungsgang mit einer anderen Ausrichtung als der des ursprünglich belegten Bildungsgangs.

- Bei den berufsbildenden Bildungsgängen bestehen bei der Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer starke Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, sie reicht von 33 Prozent in Luxemburg bis zu 92 Prozent in Israel. Für Länder mit Cross-Cohort-Daten reicht der Wert von 58 Prozent in Griechenland bis zu 92 Prozent in Japan und Korea.

## Hinweis

Die Erfolgsquote in diesem Indikator beschreibt den Prozentsatz der Schüler, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Sekundarbereich beginnen und ihn erfolgreich innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen. Durch die Beschränkung auf Schüler, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Sekundarbereich II aufnehmen, sind Bildungsgänge im Rahmen des zweiten Bildungswegs und Bildungsteilnehmer, die nach Abschluss ihrer Erstausbildung erneut einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, ausgeschlossen. Schüler, die nach Abschluss eines allgemeinbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II einen berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II aufnehmen, werden beispielsweise von diesem Indikator nicht erfasst. Außerdem beschränkt sich die Analyse dieses Indikators auf Bildungsgänge, die eine Ausbildungsdauer von zwei Jahren haben, auch wenn einige Länder Bildungsgänge von einem Jahr Dauer anbieten, mit denen man einen Abschluss im Sekundarbereich II und ein für die Aufnahme einer Beschäftigung notwendiges Zeugnis erwerben kann.

Erfolgs- und Abschlussquoten sind zwei unterschiedliche Kenngrößen. Die Kennzahl der Erfolgsquote im Sekundarbereich II darf nicht verwechselt werden mit der Kennzahl der Abschlussquote im Sekundarbereich II (s. Indikator A2). Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Sie setzen die Zahl der Absolventen im Sekundarbereich II in Relation zur Gesamtbevölkerung des Landes. Die Zahl der Absolventen eines Jahres wird für jedes Land nach Altersgruppen aufgegliedert, so wird beispielsweise die Anzahl der 16-jährigen Absolventen durch die Gesamtzahl der 16-Jährigen in diesem Land dividiert. Die Gesamtabschlussquote ist die Summe dieser Abschlussquoten über alle Altersgruppen.

Eine dritte Kenngröße in *Bildung auf einen Blick* verwendet das Konzept des Bildungsstands (s. Indikator A1). Mit dem Bildungsstand wird der Prozentsatz einer Bevölkerung angegeben, der einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich erreicht hat – in diesem Fall einen Abschluss im Sekundarbereich II. Er entspricht dem Verhältnis zwischen allen Absolventen (des entsprechenden Jahres und der Vorjahre) und der Gesamtbevölkerung.

# Analyse und Interpretationen

## Erfolgsquoten anhand von True-Cohort- und Cross-Cohort-Daten

Die Erfolgsquoten in diesem Indikator wurden abhängig von der Datenverfügbarkeit nach zwei unterschiedlichen Methoden berechnet. Die erste Methode, die True-Cohort-Methode, folgt einzelnen Teilnehmern von der Aufnahme eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II bis zu einer bestimmten Anzahl Jahre später. Die Erfolgsquote wird berechnet als der Anteil der Anfänger, der innerhalb dieses Zeitraums einen Abschluss erwarb. Die zweite Methode, die Cross-Cohort-Methode, wird verwendet, wenn keine Daten von einzelnen Schülern vorhanden sind. Dabei wird die Erfolgsquote berechnet, indem man die Anzahl der Absolventen eines Jahres dividiert durch die Anzahl der Anfänger in diesem Bildungsgang eine bestimmte Anzahl Jahre zuvor, die der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht.

Wegen der unterschiedlichen Methodik sollte man vorsichtig sein bei einem Vergleich von Erfolgsquoten, die anhand von True-Cohort-Daten berechnet wurden, und solchen, bei denen Cross-Cohort-Daten zugrunde lagen. Einerseits können Länder mit True-Cohort-Daten ganz exakte Angaben dazu machen, wie viele Schüler aus einer gegebenen Anfängerkohorte innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen Abschluss erworben haben. Das bedeutet, dass sich die Erfolgsquote auf Basis von True-Cohort-Daten auf Schüler bezieht, die vor dem oder exakt am Ende des Zeitraums einen Abschluss erwarben, selbst wenn sie diesen in einem anderen Bildungsgang des Sekundarbereichs erwarben als dem, in dem sie begonnen hatten.

Andererseits ist die Zahl der Absolventen bei der Berechnung anhand von Cross-Cohort-Daten die Gesamtzahl der Absolventen eines Bildungsgangs des Sekundarbereichs II eines bestimmten Kalenderjahrs. Deshalb erfasst diese Methode alle Absolventen eines Jahres, unabhängig von der Zeit, die für den erfolgreichen Abschluss des Bildungsgangs benötigt wurde. Als Beispiel soll ein Bildungsgang mit einer regulären Ausbildungsdauer von drei Jahren dienen. Die Erfolgsquote wird auf Basis der Absolventenkohorte von 2015 und der Anfängerkohorte drei Ausbildungsjahre zuvor, also 2012/2013, berechnet. Für Länder mit Cross-Cohort-Daten enthält die Absolventenkohorte von 2015 alle Anfänger des Jahres 2012/2013, die im vorgegebenen Zeitraum (innerhalb von drei Jahren) einen Abschluss erwarben, sowie alle Anfänger der Jahre vor 2012/2013, die 2015 einen Abschluss erworben haben. Dies führt dazu, dass in Ländern, in denen ein signifikanter Anteil der Schüler länger braucht, um einen Abschluss zu erwerben, die Erfolgsquote anhand von Cross-Cohort-Daten im Vergleich zu der Erfolgsquote anhand von True-Cohort-Daten, für die der Zeitraum begrenzt ist, zu hoch angesetzt sein wird. Cross-Cohort-Daten können auch leichter durch Veränderungen in der Schülerpopulation aufgrund von Immigration beeinflusst werden.

Die reguläre Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Sekundarbereich II kann sich von Land zu Land unterscheiden. Deshalb kann trotz Verwendung des gleichen Referenzjahrs für die Absolventen (2015, soweit nicht anders angegeben) sich das für die Anfängerkohorte verwendete Jahr von Land zu Land unterscheiden. Weiterführende Informationen zur regulären Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Sekundarbereich II in den einzelnen Ländern s. Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

**Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten**

Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten erwerben 68 Prozent der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II aufnehmen, einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, in dem sie begonnen hatten, 20 Prozent befinden sich dann immer noch in Ausbildung, und 12 Prozent haben weder einen Abschluss erworben, noch setzen sie ihre Ausbildung fort. Zwei Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer ist die durchschnittliche Erfolgsquote auf 75 Prozent gestiegen. Die Erfolgsquote steigt zwar in allen Ländern zwischen dem Ende der regulären Ausbildungsdauer bis zwei Jahre danach, aber in einigen Ländern ist der Anstieg sehr ausgeprägt: In Belgien (fläm.), den Niederlanden, Norwegen und Österreich beträgt er mehr als 15 Prozentpunkte und in Luxemburg 30 Prozentpunkte.

Ein großer Unterschied zwischen den Erfolgsquoten des kürzeren und des längeren Zeitraums ist nicht notwendigerweise ein schlechtes Ergebnis. Er könnte auf ein flexibleres System im Sekundarbereich II zurückzuführen sein, in dem es durchaus üblich ist, dass Schüler zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen oder Ausrichtungen von Bildungsgängen wechseln, wodurch sich ihr Abschluss zeitlich nach hinten verschiebt. In Belgien (fläm.) beispielsweise erwerben 19 Prozent der Schüler, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II beginnen, innerhalb von zwei Jahren nach dessen Ende ihren Abschluss stattdessen in einem berufsbildenden Bildungsgang. In Norwegen gehen viele Schüler den umgekehrten Weg: 21 Prozent der Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang beginnen, wechseln und erwerben stattdessen einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang. In Chile und Israel erwerben ebenfalls mindestens 10 Prozent der Schüler ihren Abschluss in einem Bildungsgang, dessen Ausrichtung von dem Bildungsgang abweicht, in dem sie begonnen hatten (Tab. A9.2).

Allgemein ausgedrückt kann in Ländern, die relativ breiten Zugang zum Sekundarbereich II ermöglichen, Flexibilität wichtig sein, um Schülern mehr Zeit zu geben, die Standards ihrer Bildungseinrichtung zu erfüllen. In Ländern, in denen der Zugang zum Sekundarbereich II entweder aufgrund von Zulassungskriterien beschränkt ist oder weil Schüler mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund weniger Zugang zu dieser Bildungsstufe haben, können die Erfolgsquoten wegen des Selektionseffekts höher sein (weiterführende Informationen zu altersspezifischen Beteiligungsquoten im Sekundarbereich II s. Indikator C1).

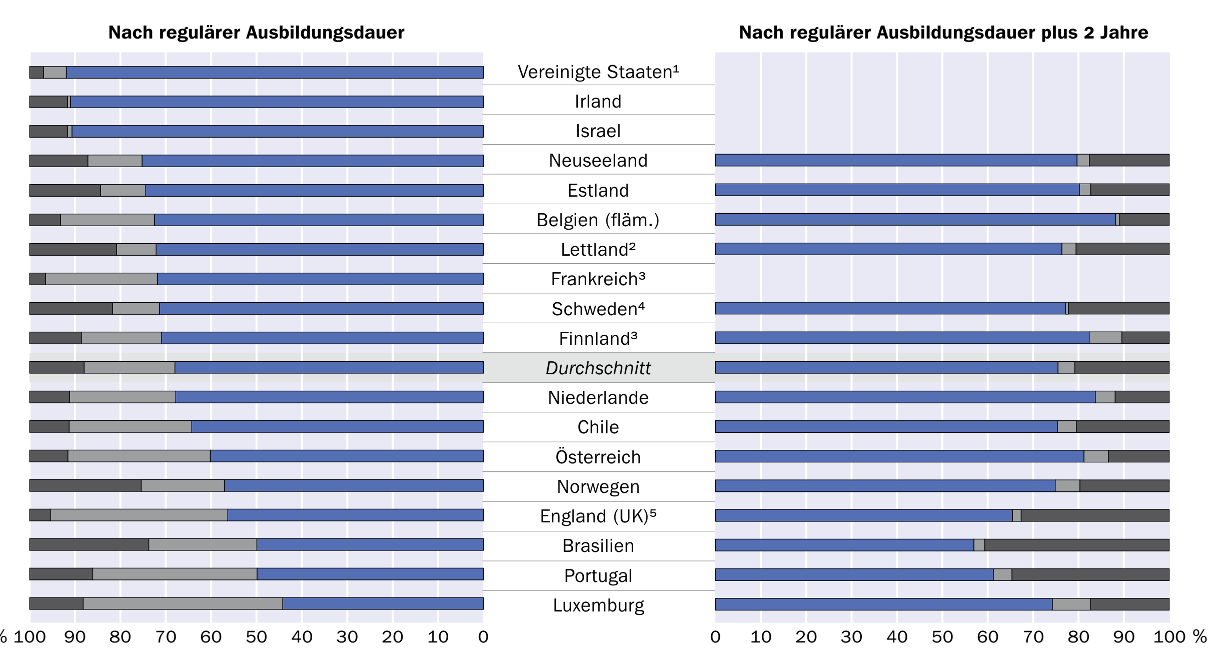
Dennoch sind Schüler, die ihren Abschluss mit großer Verzögerung erwerben oder das System ohne einen Abschluss verlassen, ein Grund zur Sorge. In den meisten Ländern wird die Mehrzahl der zum Ende der regulären Ausbildungsdauer noch in Ausbildung befindlichen Schüler ihren Abschluss innerhalb der nächsten zwei Jahre erwerben. Dies gilt jedoch nicht in allen Ländern. In Chile und Portugal beispielsweise ist mehr als ein Viertel der Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II begonnen haben, am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs immer noch in Ausbildung, zwei Jahre später wird mehr als die Hälfte dieser Schüler nicht mehr in Ausbildung sein. In diesen Ländern kann die Verzögerung beim Erwerb des Abschlusses ein Hinweis auf Schüler sein, die zurückbleiben und bei denen das Risiko besteht, dass sie den Sekundarbereich II ohne einen Abschluss verlassen werden. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten befinden sich 4 Prozent der Schüler zwei Jahre nach Ablauf der regulären Dauer des Bildungsgangs, in dem sie begonnen haben, noch in Ausbildung, 21 Prozent haben jedoch keinen Abschluss erworben und den Sekundarbereich II verlassen (Abb. A9.2).

A 9

Abbildung A9.2

**Erfolgsquoten von Schülern, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II aufgenommen haben, nach Dauer bis zum Abschluss (2015)**

*Erfolgsquote von Schülern (Vollzeit) in der Erstausbildung (Bildungsgänge von mindestens 2 Jahren Dauer), nur True-Cohort-Daten*




*1. Referenzjahr 2013. 2. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II. 3. Referenzjahr 2014. 4. Schüler, die ihre Ausbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung fortgesetzt haben, sind in „Kein Abschluss und nicht mehr in Ausbildung" enthalten. 5. Referenzjahr 2016. Daten beziehen sich auf den erfolgreichen Abschluss von GCSE-Bildungsgängen (Dauer 2 Jahre).*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler (in %), die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen haben.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle A9.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557698*

### Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten

Die Erfolgsquoten der Länder, die Cross-Cohort-Daten vorgelegt haben, sind in der Regel höher als die der Länder mit True-Cohort-Daten, da sie alle Absolventen umfassen, unabhängig davon, wie lange sie für ihren Abschluss benötigt haben. Daher bieten auf Cross-Cohort-Daten basierende Erfolgsquoten wertvolle Informationen zum Anteil der Schüler, die überhaupt einen Abschluss erwerben, auch wenn es anhand dieser Daten nicht möglich ist festzustellen, ob Schüler ihren Abschluss mit großer Verzögerung erwerben. Im Durchschnitt der 10 Länder, die Cross-Cohort-Daten zur Verfügung gestellt haben, haben 84 Prozent der Schüler einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben. Trotzdem bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, von 69 Prozent in Mexiko bis zu 94 Prozent in Japan und 95 Prozent in Korea.

## Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erfolgsquoten

In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Mädchen im gesamten Sekundarbereich II eine höhere Erfolgsquote als Jungen. Dies gilt für beide Zeiträume, sowohl in Ländern mit True-Cohort-Daten als auch in Ländern mit Cross-Cohort-Daten (Abb. A9.1). Diese Ergebnisse stimmen mit denen anderer Bildungsindikatoren überein, u. a. dem höheren Anteil Mädchen, die wahrscheinlich einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden (s. Indikator A2), der bei Frauen höheren Wahrscheinlichkeit, dass sie sich für einen Bil-

**Kasten A9.1**

## Der Einfluss von Migrationsstatus und Bildungsstand der Eltern auf die Erfolgsquoten

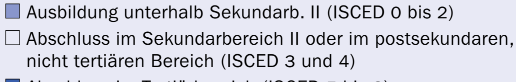
Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD aus dem Jahr 2015 zeigen, dass eine Vielzahl von demografischen, sozialen, ökonomischen und Bildungsfaktoren signifikante Auswirkungen auf die Leistungen und das Wohlbefinden von Schülern in der Schule haben können (OECD, 2016b). Gleichermaßen ist das Nichterlangen eines Abschlusses des Sekundarbereichs II nicht das Ergebnis eines einzelnen Risikofaktors, sondern einer Kombination und Anhäufung verschiedener Schwierigkeiten und Nachteile, die die Schüler ihr Leben lang beeinflussen. Abbildung A9.a zeigt die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, untergliedert im Hinblick auf zwei Kenngrößen des sozioökonomischen Hintergrunds, nämlich den Bildungsstand der Eltern und den Migrationshintergrund der Schüler.

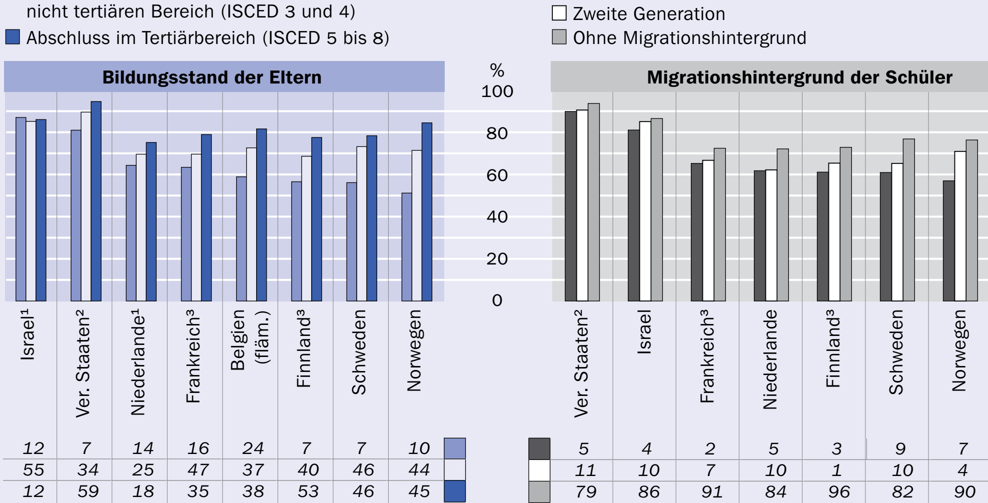
In allen Ländern, mit Ausnahme von Israel, steigen die Erfolgsquoten der Schüler, je höher der Bildungsstand der Eltern ist. Verfügt mindestens ein Elternteil über einen Abschluss im Sekundarbereich II, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Schüler einen

**Abbildung A9.a**



**Erfolgsquoten Sekundarbereich II, nach Bildungsstand der Eltern und Migrationshintergrund der Schüler (2015)**




| | Israel[1] | Ver. Staaten[2] | Niederlande[1] | Frankreich[3] | Belgien (fläm.) | Finnland[3] | Schweden | Norwegen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ISCED 0 bis 2 | 12 | 7 | 14 | 16 | 24 | 7 | 7 | 10 |
| ISCED 3 und 4 | 55 | 34 | 25 | 47 | 37 | 40 | 46 | 44 |
| ISCED 5 bis 8 | 12 | 59 | 18 | 35 | 38 | 53 | 46 | 45 |

*Anteil der Schüler in der Anfängerkohorte nach dem Bildungsstand der Eltern in %*

| | Ver. Staaten[2] | Israel | Frankreich[3] | Niederlande | Finnland[3] | Schweden | Norwegen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Erste Generation | 5 | 4 | 2 | 5 | 3 | 9 | 7 |
| Zweite Generation | 11 | 10 | 7 | 10 | 1 | 10 | 4 |
| Ohne Migrationshintergrund | 79 | 86 | 91 | 84 | 96 | 82 | 90 |

*Anteil der Schüler in der Anfängerkohorte nach Migrationshintergrund, erste oder zweite Generation, in %*

*Anmerkung: Einige Schüler der Anfängerkohorte sind vielleicht erfasst als „Bildungsstand der Eltern unbekannt" oder „Migrationshintergrund des Schülers unbekannt". Das erklärt, warum sich die unter den Abbildungen angegebenen Anteile der Schüler nicht immer auf 100 Prozent aufaddieren. Frankreich und die Vereinigten Staaten haben Daten basierend auf Längsschnitterhebungen gemeldet, während die anderen Länder Daten basierend auf offiziellen Registern/Verzeichnissen gemeldet haben. Die Ergebnisse in Bezug auf den Migrationshintergrund der Schüler sind vielleicht nicht über die verwendeten Methoden hinweg vergleichbar, da Längsschnitterhebungen nicht die jüngsten Einwanderungswellen berücksichtigen.*

*1. Die Zahl der Anfänger in Israel und den Niederlanden mit unbekanntem Bildungsstand der Eltern ist mit 22 Prozent bzw. 43 Prozent relativ hoch. 2. Referenzjahr 2013. In der internationalen Klassifizierung bezieht sich der Sekundarbereich II in den Vereinigten Staaten nur auf die Klassenstufen 10 bis 12. 3. Referenzjahr 2014.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote im Sekundarbereich II von Schülern, deren Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen oder die Migranten der ersten Generation sind.*

*Quelle: Ad-hoc-Erhebung der OECD zu Erfolgsquoten 2016. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557736*

Abschluss im Sekundarbereich II erwerben wird, erheblich. In Belgien (fläm.), Finnland, Norwegen und Schweden ist die Erfolgsquote von Schülern, bei denen mindestens ein Elternteil über einen Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand verfügt, mehr als 10 Prozentpunkte höher als die ihrer Mitschüler, deren Eltern nicht über diesen Bildungsstand verfügen.

Die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, steigt noch einmal, wenn mindestens ein Elternteil Absolvent des Tertiärbereichs ist. In Norwegen ist die Erfolgsquote bei Schülern, bei denen ein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, um 33 Prozentpunkte höher als bei Schülern, deren Eltern eine Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II haben. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), die die Herausforderungen der Bildungsmobilität zwischen den Generationen aufzeigen (s. Indikator A4 in OECD, 2015).

Ein Migrant der ersten oder der zweiten Generation zu sein scheint ebenfalls Auswirkungen auf die Wahrscheinlichkeit zu haben, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben. In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Erfolgsquote von Schülern ohne Migrationshintergrund höher als die von Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation (Schüler, die ebenso wie beide Eltern nicht im Erhebungsland geboren wurden, ohne internationale Schüler) und von Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (im Erhebungsland geborene Schüler, deren Eltern beide in einem anderen Land geboren wurden). Die niedrigeren Erfolgsquoten bei Schülern mit Migrationshintergrund tragen zu bestehenden Besorgnissen hinsichtlich ihrer Bildungsergebnisse bei, wie z. B. der Tatsache, dass Schüler mit Migrationshintergrund in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD eine mehr als doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit haben, schlechter abzuschneiden, selbst nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds (OECD, 2016b).

Der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation beträgt in Finnland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden mehr als 10 Prozentpunkte – obwohl weniger als 5 Prozent der Anfängerkohorte in Finnland einen Migrationshintergrund der ersten Generation aufweisen. Die Erfolgsquote von Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation ist höher als die von Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation, wobei dieser Unterschied niedriger ist als der Unterschied zwischen Schülern ohne Migrationshintergrund und einer der Gruppen mit Migrationshintergrund.

Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen sehen sich nicht nur höheren Barrieren beim Bildungszugang gegenüber, sondern auch wenn sie sich schließlich in Ausbildung befinden, sind ihre Leistungen und Bildungsergebnisse niedriger als die der anderen Schüler. Die Lernerfolge von Schülern mit Migrationshintergrund oder aus Familien mit einem niedrigen Bildungsstand sollten stärker in den Fokus der bildungspolitischen Entscheidungsträger gerückt werden, insbesondere in Ländern, in denen diese Schüler deutlich niedrigere Erfolgsquoten aufweisen als ihre Mitschüler aus besser gestellten sozialen Gruppen.

dungsgang im Tertiärbereich einschreiben werden, obwohl ihre Eltern nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen (s. Indikator A4), sowie den höheren Erfolgsquoten von Frauen im Tertiärbereich (s. Indikator A9 in OECD, 2016a).

Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten erwerben 72 Prozent der Mädchen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, in dem sie begonnen haben, einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich zu nur 64 Prozent der Jungen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede innerhalb dieses Zeitraums sind mit mehr als 11 Prozentpunkten in Belgien (fläm.) und Norwegen am höchsten.

In den meisten Ländern verringert sich der geschlechtsspezifische Unterschied bei der Erfolgsquote innerhalb der zwei Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer, d. h., es erwerben mehr Jungen ihren Abschluss mit Verzögerung als Mädchen. Hierzu können viele Faktoren beitragen, wie die höhere Zahl von Klassenwiederholungen bei Jungen, bei denen die Wahrscheinlichkeit einer Klassenwiederholung auch unter Berücksichtigung der schulischen Leistungen der Schüler und der Selbstangaben zu Verhalten und Einstellung höher ist als bei Mädchen (OECD, 2016b). Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten erwerben 79 Prozent der Mädchen und 72 Prozent der Jungen ihren Abschluss innerhalb der zwei Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer. Tatsächlich weisen die beiden Länder/subnationalen Einheiten mit dem höchsten geschlechtsspezifischen Unterschied bei der regulären Ausbildungsdauer – Belgien (fläm.) und Norwegen (mit jeweils rund 7 Prozentpunkten) – auch die stärkste Verringerung dieses Unterschieds während der zwei zusätzlichen Jahre auf.

Verfolgt man dieses Muster der abnehmenden geschlechtsspezifischen Unterschiede über längere Zeiträume, ist in Ländern mit Cross-Cohort-Daten der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen bei den Absolventen des Sekundarbereichs II in der Regel geringer. Im Durchschnitt weisen Mädchen eine um 4 Prozentpunkte höhere Erfolgsquote auf als Jungen, der größte Unterschied besteht in Mexiko mit 8 Prozentpunkten.

Der geschlechtsspezifische Unterschied variiert außerdem stark je nach Ausrichtung des Bildungsgangs. Während der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Mädchen in allgemeinbildenden Bildungsgängen sogar noch höher ist, sind die Erfolgsquoten der Jungen in berufsbildenden Bildungsgängen in einigen Ländern höher als die der Mädchen: in Finnland (True-Cohort-Daten, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer), Griechenland, Litauen, der Slowakei und Ungarn (Cross-Cohort-Daten).

### Erfolgsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs

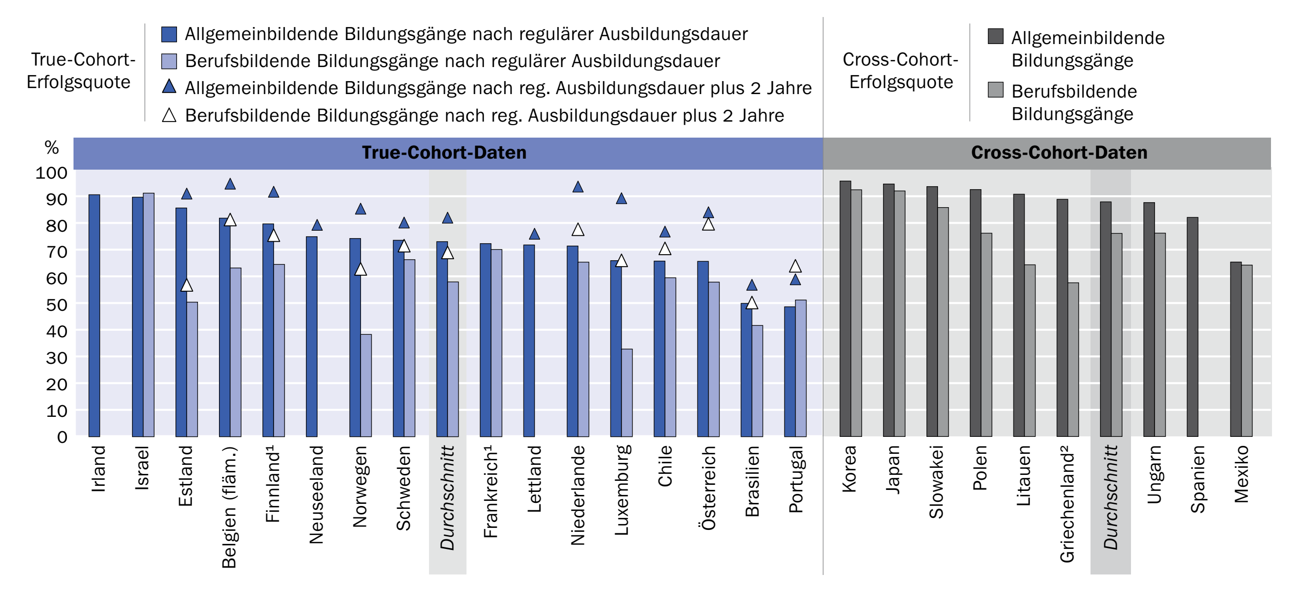
In allen Ländern, mit Ausnahme von Israel und Portugal, ist die Erfolgsquote für Schüler, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, höher als für Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang beginnen (Abb. A9.3). Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten beträgt die Erfolgsquote für allgemeinbildende Bildungsgänge innerhalb der regulären Ausbildungsdauer 73 Prozent, im Vergleich zu 58 Prozent bei den berufsbildenden Bildungsgängen. In Estland, Luxemburg und Norwegen ist diese Quote bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen mehr als 30 Prozentpunkte höher als bei den berufsbildenden Bildungsgängen. Jedoch bestehen zwischen den Ländern große Unterschiede in Umfang, Dauer und sogar den Erfolgsquoten von berufsbildenden Bildungsgängen. Die Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer beispielsweise reichen bei berufsbildenden Bildungsgängen von 33 Prozent in Luxemburg bis zu 92 Prozent in Israel.

A 9

Abbildung A9.3

**Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)**

*Erfolgsquote von Schülern (Vollzeit) in der Erstausbildung (Bildungsgänge von mindestens 2 Jahren Dauer)*




*1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2013.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquoten in allgemeinbildenden Bildungsgängen (anhand True-Cohort-Daten, nach der regulären Ausbildungsdauer).*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle A9.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557717*

In den meisten Ländern verändert sich der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen den beiden Ausrichtungen innerhalb der zwei Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer nicht signifikant. Luxemburg und Norwegen sind zwei beachtenswerte Ausnahmen, hier reduziert sich dieser Abstand zwischen dem kürzeren und dem längeren Zeitraum um 10 bzw. 13 Prozentpunkte. Eine weitere Ausnahme sind die Niederlande, wo dieser Unterschied sogar um 10 Prozentpunkte zunimmt, da die Erfolgsquote bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen in den zwei Jahren nach Ende der regulären Ausbildungsdauer wesentlich höher ist als bei den berufsbildenden Bildungsgängen.

In Ländern mit Cross-Cohort-Daten beträgt die Erfolgsquote bei allgemeinbildenden Bildungsgängen im Durchschnitt 88 Prozent, verglichen mit 76 Prozent bei berufsbildenden Bildungsgängen. Die größten Unterschiede bestehen in Griechenland und Litauen, wo die Erfolgsquoten bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen 31 bzw. 26 Prozentpunkte höher sind als bei den berufsbildenden Bildungsgängen. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den Erfolgsquoten von berufsbildenden Bildungsgängen zwischen den einzelnen Ländern, die Zahlen reichen von 58 Prozent in Griechenland bis zu 92 Prozent in Japan und Korea.

Da viele Länder danach streben, ihre berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II weiterzuentwickeln, um die Schüler besser auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, sind die niedrigeren Erfolgsquoten in diesen Bildungsgängen Anlass zur Sorge. Einigen Ländern ist es jedoch gelungen, die Erfolgsquoten in berufsbildenden Bildungsgängen erheblich zu steigern und den Unterschied zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen zu reduzieren (Kasten A9.2).

Kasten A9.2

## Entwicklungstendenzen bei den Erfolgsquoten

Die Steigerung der Zahl der Schüler, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, hat für viele bildungspolitische Entscheidungsträger Priorität. Dieses Ziel stellt jedoch eine Herausforderung dar, denn es kann Änderungen im System, in den Schulen und im Klassenzimmer erfordern. Abbildung A9.b zeigt Entwicklungstendenzen bei den Erfolgsquoten, untergliedert nach Ausrichtung des Bildungsgangs. Aufgrund der begrenzten Verfügbarkeit von Daten ist der Zeitraum für den Vergleich für jedes Land anders (wie unterhalb des jeweiligen Ländernamens auf der horizontalen Achse angegeben), daher eignen sich diese Daten nicht für einen Vergleich zwischen den Ländern.

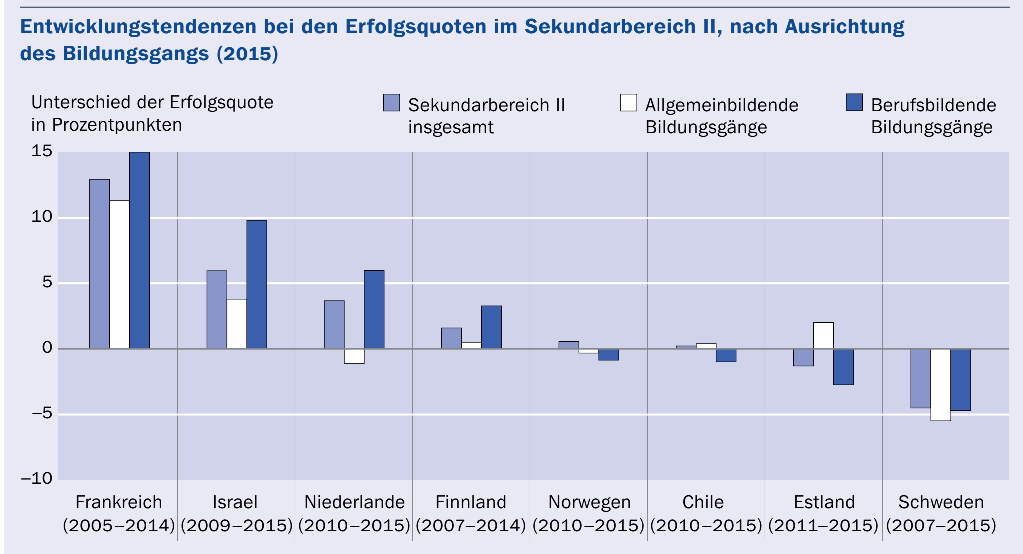
Man kann jedoch feststellen, dass es Ländern wie Finnland, Frankreich und Israel in den letzten Jahren gelungen ist, die Erfolgsquoten sowohl für die allgemeinbildenden als auch die berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II zu steigern. In allen drei Ländern sind die Erfolgsquoten bei den berufsbildenden Bildungsgängen stärker gestiegen als bei den allgemeinbildenden. In Frankreich ist die Erfolgsquote für den gesamten Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2014 um 13 Prozentpunkte gestiegen, dies ist vor allem auf einen Anstieg um 15 Prozentpunkte bei der Erfolgsquote für die berufsbildenden Bildungsgänge zurückzuführen. Diese erhebliche Steigerung der Erfolgsquoten bei den berufsbildenden Bildungsgängen lässt sich zwischen 2009 und 2015 auch in Israel und zwischen 2010 und 2015 in den Niederlanden beobachten, wobei die Erfolgsquote für die allgemeinbildenden Bildungsgänge in diesem Zeitraum sogar leicht gesunken ist.

Die in Schweden zu beobachtende negative Entwicklung zwischen 2007 und 2015 lässt sich teilweise durch eine 2011 erfolgte Schulreform im Sekundarbereich II erklären.



Abbildung A9.b

**Entwicklungstendenzen bei den Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)**




*Anmerkung: Erfolgsquote nach der regulären Ausbildungsdauer.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Erfolgsquote im Sekundarbereich II insgesamt (in Prozentpunkten).*
*Quelle: Ad-hoc-Erhebung der OECD zu Erfolgsquoten 2016. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557755*

**Erläuterung der Abbildung:** In Frankreich stieg die Erfolgsquote im Sekundarbereich II insgesamt zwischen 2005 und 2014 um 13 Prozentpunkte. In Schweden sank sie zwischen 2007 und 2015 um 5 Prozentpunkte.

Diese Reform hat u. a. dazu geführt, dass die Anforderungen für den Erwerb des Abschlusses gestiegen sind, außerdem wird mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang nicht mehr automatisch eine Hochschulzulassungsberechtigung erworben.

## Definitionen

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen oder üblichen Zeitraum, den ein Vollzeitschüler bis zum Abschuss eines Bildungsgangs benötigt. Weiterführende Informationen zur regulären Ausbildungsdauer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II der einzelnen Länder s. Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*)

*Bildungsstand der Eltern (ISCED 2011):*

- *Unterhalb Sekundarbereich II* bedeutet, dass beide Elternteile eine Ausbildung in den ISCED-Bereichen 0, 1 und 2 haben; dies umfasst auch anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen des ISCED-Bereichs 3 (s. Hinweise für den Leser), die als nicht ausreichend für den Abschluss des ISCED-Bereichs 3 gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten.
- *Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil einen Abschluss im ISCED-Bereich 3 bzw. 4 erworben hat.
- *Abschluss im Tertiärbereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5, 6, 7 oder 8) erworben hat.
- *Migranten der ersten Generation* sind Personen, die außerhalb des Erhebungslandes geboren wurden und deren Eltern ebenfalls beide in einem anderen Land geboren wurden. In diesem Indikator sind hierbei internationale Schüler nicht eingeschlossen.
- *Migranten der zweiten Generation* sind im Erhebungsland Geborene, deren Eltern jedoch beide in einem anderen Land geboren wurden.

## Angewandte Methodik

Die *True-Cohort-Methode* erfordert die Betrachtung einer Anfängerkohorte über einen vorgegebenen Zeitraum, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer N sowie der regulären Ausbildungsdauer plus zwei Jahren (N + 2) entspricht. Solche Informationen sind nur in Ländern verfügbar, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen. Paneldaten können in Form von Verzeichnissen mit einzelnen Schülern zur Verfügung stehen (ein System, das für jeden Teilnehmer eine eindeutige persönliche Identifizierungsnummer vorsieht) oder in Form einer Teilnehmerkohorte einer Längsschnittstudie.

Für die *Cross-Cohort-Methode* benötigt man nur Daten zur Zahl der Anfänger in einem bestimmten ISCED-Bereich und zur Zahl der Absolventen N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht. Unter der Annahme konstanter Steigerungen und Abnahmen der Zahl der Schüler, die im Laufe der Jahre einen Bildungsgang in einem bestimmten ISCED-Bereich aufnehmen, entsprechen die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten eher einer Gesamterfolgsquote (d. h. der Erfolgsquote aller Schüler,

unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben). Von daher können in Ländern, in denen ein großer Teil der Schüler den Abschluss nicht „rechtzeitig" innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs erwirbt, die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten eher mit den Erfolgsquoten im längeren Zeitrahmen anhand von True-Cohort-Daten vergleichbar sein.

Die Erfolgsquote berechnet sich in beiden Methoden als die Zahl der Absolventen in Relation zur Zahl der Anfänger N oder N + 2 Jahre zuvor (wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht).

In Ländern mit True-Cohort-Daten ist es auch möglich, sowohl für den Zeitraum N als auch für den Zeitraum N + 2 den Anteil der sich noch in Ausbildung befindlichen Schüler zu berechnen sowie den Anteil jener, die keinen Abschluss erworben haben und sich auch nicht mehr in Ausbildung befinden. Beide Anteile werden berechnet, indem man die Zahl der Schüler in der betreffenden Situation in Relation zur Zahl der Anfänger zum Zeitpunkt N bzw. N + 2 setzt.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/ education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2016 ermittelt. Die Länder konnten nach der True-Cohort- oder Cross-Cohort-Methode erhobene Daten bereitstellen.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/ 10.1787/ 9789264279889-en*.

OECD (2016a), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

# Tabellen Indikator A9

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560016*

- Tabelle A9.1: Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015)

- Tabelle A9.2: Anfänger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Situation nach der regulären Ausbildungsdauer (N) und nach N + 2 Jahren (2015) (Angaben in %)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

## Tabelle A9.1

### Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015)

| | Allgemeinbildende Bildungsgänge | | | Berufsbildende Bildungsgänge | | | Sekundarbereich II insgesamt | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **True-Cohort-Daten: Abschluss im Sekundarbereich II nach regulärer Ausbildungsdauer** | | | | | | | | | |
| Österreich | 59 | 71 | 66 | 54 | 63 | 58 | 55 | 65 | 60 |
| Belgien (fläm.) | 76 | 87 | 82 | 59 | 69 | 63 | 67 | 78 | 73 |
| Brasilien | 45 | 54 | 50 | 40 | 44 | 42 | 45 | 54 | 50 |
| Chile | 62 | 70 | 66 | 57 | 63 | 60 | 61 | 68 | 64 |
| Estland | 84 | 88 | 86 | 50 | 51 | 51 | 70 | 80 | 74 |
| Finnland[1] | 79 | 81 | 80 | 65 | 64 | 65 | 70 | 71 | 71 |
| Frankreich[1] | 69 | 76 | 73 | 68 | 74 | 70 | 68 | 75 | 72 |
| Irland | 90 | 92 | 91 | a | a | a | 90 | 92 | 91 |
| Israel | 85 | 95 | 90 | 89 | 95 | 92 | 86 | 95 | 91 |
| Lettland | 68 | 76 | 72 | m | m | m | m | m | m |
| Luxemburg | 62 | 70 | 66 | 32 | 34 | 33 | 41 | 48 | 44 |
| Niederlande | 69 | 74 | 72 | 61 | 71 | 66 | 63 | 72 | 68 |
| Neuseeland | 72 | 78 | 75 | a | a | a | 72 | 78 | 75 |
| Norwegen | 70 | 78 | 75 | 33 | 45 | 38 | 50 | 64 | 57 |
| Portugal | 45 | 52 | 49 | 46 | 59 | 51 | 45 | 55 | 50 |
| Schweden | 70 | 77 | 74 | 66 | 67 | 67 | 68 | 75 | 71 |
| England (UK)[2] | x(7) | x(8) | x(9) | x(7) | x(8) | x(9) | 52 | 61 | 56 |
| Vereinigte Staaten[3] | x(7) | x(8) | x(9) | x(7) | x(8) | x(9) | 91 | 93 | 92 |
| **Durchschnitt** | **69** | **76** | **73** | **55** | **62** | **58** | **64** | **72** | **68** |
| **True-Cohort-Daten: Abschluss im Sekundarbereich II nach regulärer Ausbildungsdauer plus 2 Jahre** | | | | | | | | | |
| Österreich | 82 | 87 | 84 | 78 | 83 | 80 | 79 | 84 | 81 |
| Belgien (fläm.) | 94 | 97 | 95 | 80 | 84 | 82 | 86 | 91 | 88 |
| Brasilien | 53 | 61 | 57 | 48 | 53 | 50 | 53 | 61 | 57 |
| Chile | 74 | 80 | 77 | 68 | 74 | 71 | 72 | 79 | 75 |
| Estland | 90 | 93 | 91 | 57 | 58 | 57 | 75 | 85 | 80 |
| Finnland[1] | 91 | 93 | 92 | 76 | 76 | 76 | 81 | 84 | 82 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | a | a | a | m | m | m |
| Israel | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | 72 | 81 | 76 | m | m | m | m | m | m |
| Luxemburg | 88 | 92 | 90 | 63 | 70 | 66 | 70 | 78 | 74 |
| Niederlande | 93 | 95 | 94 | 74 | 82 | 78 | 81 | 87 | 84 |
| Neuseeland | 77 | 83 | 80 | a | a | a | 77 | 83 | 80 |
| Norwegen | 82 | 89 | 86 | 62 | 65 | 63 | 71 | 79 | 75 |
| Portugal | 55 | 62 | 59 | 57 | 74 | 64 | 56 | 66 | 61 |
| Schweden | 77 | 84 | 81 | 71 | 73 | 72 | 74 | 81 | 78 |
| England (UK)[2] | x(7) | x(8) | x(9) | x(7) | x(8) | x(9) | 62 | 69 | 65 |
| Vereinigte Staaten | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **Durchschnitt** | **79** | **84** | **82** | **67** | **72** | **69** | **72** | **79** | **75** |
| **Cross-Cohort-Daten** | | | | | | | | | |
| Kanada | x(7) | x(8) | x(9) | x(7) | x(8) | x(9) | 74 | 80 | 77 |
| Griechenland[3] | 86 | 91 | 89 | 60 | 56 | 58 | 82 | 85 | 83 |
| Ungarn | 86 | 89 | 88 | 78 | 74 | 76 | 84 | 86 | 85 |
| Japan | 94 | 95 | 95 | 91 | 93 | 92 | 93 | 94 | 94 |
| Korea | 95 | 96 | 96 | 92 | 93 | 92 | 95 | 96 | 95 |
| Litauen | 89 | 93 | 91 | 65 | 63 | 64 | 83 | 88 | 85 |
| Mexiko | 62 | 69 | 65 | 60 | 69 | 64 | 65 | 73 | 69 |
| Polen | 91 | 93 | 93 | 75 | 78 | 76 | 80 | 87 | 84 |
| Slowakei | 92 | 95 | 94 | 86 | 85 | 86 | 88 | 89 | 88 |
| Spanien | 78 | 85 | 82 | m | m | m | m | m | m |
| **Durchschnitt** | **86** | **90** | **88** | **76** | **76** | **76** | **83** | **86** | **84** |

*Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und betreffen nur Bildungsgänge in der Erstausbildung. Bei den True-Cohort-Daten bezieht sich das Referenzjahr (2015, außer es ist etwas anderes angegeben) auf das Jahr des Abschlusses, der nach der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre erlangt wurde. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2016. Daten beziehen sich auf den erfolgreichen Abschluss von GCSE-Bildungsgängen (Dauer 2 Jahre). 3. Referenzjahr 2013.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559978*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

A 9

Tabelle A9.2

## Anfänger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Situation nach der regulären Ausbildungsdauer (N) und nach N+2 Jahren (2015) (Angaben in %)

*Nur True-Cohort-Daten*

| | Status der Schüler nach der regulären Ausbildungsdauer | | | | | | Status der Schüler nach der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Abschluss erworben | | | Noch in Ausbildung | Kein Abschluss und nicht in Ausbildung[1] | Gesamt (3)+(4)+(5) | Abschluss erworben | | | Immer noch in Ausbildung | Kein Abschluss und nicht in Ausbildung[1] | Gesamt (3)+(4)+(5) |
| | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Gesamt | | | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Gesamt | | | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| | **Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) begonnen haben** | | | | | | | | | | | |
| Österreich | 63 | 3 | 66 | 25 | 9 | **100** | 76 | 9 | 84 | 4 | 11 | **100** |
| Belgien (fläm.) | 70 | 12 | 82 | 15 | 2 | **100** | 77 | 19 | 95 | 0 | 4 | **100** |
| Brasilien | 50 | 0 | 50 | 23 | 26 | **100** | 57 | 0 | 57 | 2 | 40 | **100** |
| Chile | 51 | 15 | 66 | 26 | 8 | **100** | 59 | 18 | 77 | 4 | 19 | **100** |
| Estland | 86 | 0 | 86 | 9 | 5 | **100** | 89 | 3 | 91 | 3 | 6 | **100** |
| Finnland[2] | 79 | 1 | 80 | 16 | 4 | **100** | 89 | 3 | 92 | 4 | 4 | **100** |
| Frankreich[2] | 72 | 1 | 73 | 26 | 1 | **100** | m | m | m | m | m | **m** |
| Irland | 91 | a | 91 | 1 | 8 | **100** | m | m | m | m | m | **m** |
| Israel | 80 | 10 | 90 | 1 | 9 | **100** | m | m | m | m | m | **m** |
| Lettland | 72 | 0 | 72 | 9 | 19 | **100** | 75 | 2 | 76 | 3 | 21 | **100** |
| Luxemburg | 65 | 1 | 66 | 30 | 4 | **100** | 84 | 6 | 90 | 3 | 7 | **100** |
| Niederlande | 72 | 0 | 72 | 28 | 0 | **100** | 92 | 2 | 94 | 5 | 1 | **100** |
| Neuseeland | 71 | 4 | 75 | 12 | 13 | **100** | 73 | 7 | 80 | 3 | 18 | **100** |
| Norwegen | 75 | 0 | 75 | 9 | 17 | **100** | 85 | 1 | 86 | 2 | 12 | **100** |
| Portugal | 49 | 0 | 49 | 34 | 17 | **100** | 59 | 0 | 59 | 4 | 37 | **100** |
| Schweden[3] | 73 | 1 | 74 | 10 | 16 | **100** | 78 | 2 | 81 | 0 | 19 | **100** |
| England (UK)[4] | x(3) | x(3) | 56[d] | 39[d] | 5[d] | **100** | x(9) | x(9) | 65[d] | 2[d] | 33[d] | **100** |
| Vereinigte Staaten[5] | x(3) | x(3) | 92[d] | 5[d] | 3[d] | **100** | m | m | m | m | m | **m** |
| **Durchschnitt** | **70** | **3** | **73** | **18** | **9** | **100** | **76** | **6** | **81** | **3** | **17** | **100** |
| | **Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II (berufsbildend) begonnen haben** | | | | | | | | | | | |
| Österreich | 0 | 58 | 58 | 33 | 8 | **100** | 0 | 80 | 80 | 6 | 14 | **100** |
| Belgien (fläm.) | 0 | 63 | 63 | 26 | 11 | **100** | 0 | 81 | 82 | 1 | 17 | **100** |
| Brasilien | 9 | 33 | 42 | 35 | 23 | **100** | 15 | 36 | 50 | 3 | 46 | **100** |
| Chile | 4 | 55 | 60 | 30 | 11 | **100** | 6 | 65 | 71 | 5 | 24 | **100** |
| Estland | 1 | 50 | 51 | 12 | 38 | **100** | 1 | 56 | 57 | 2 | 41 | **100** |
| Finnland[2] | 1 | 64 | 65 | 19 | 17 | **100** | 1 | 75 | 76 | 9 | 15 | **100** |
| Frankreich[2] | 0 | 70 | 70 | 22 | 8 | **100** | m | m | m | m | m | **m** |
| Irland | a | a | a | a | a | **a** | a | a | a | a | a | **a** |
| Israel | 10 | 81 | 92 | 0 | 8 | **100** | m | m | m | m | m | **m** |
| Lettland | m | m | m | m | m | **m** | m | m | m | m | m | **m** |
| Luxemburg | 0 | 33 | 33 | 51 | 16 | **100** | 0 | 66 | 66 | 11 | 23 | **100** |
| Niederlande | 0 | 65 | 66 | 21 | 13 | **100** | 0 | 78 | 78 | 4 | 18 | **100** |
| Neuseeland | a | a | a | a | a | **a** | a | a | a | a | a | **a** |
| Norwegen | 15 | 24 | 38 | 28 | 33 | **100** | 21 | 42 | 63 | 9 | 28 | **100** |
| Portugal | 0 | 51 | 51 | 40 | 9 | **100** | 0 | 64 | 64 | 5 | 31 | **100** |
| Schweden[3] | 1 | 66 | 67 | 10 | 23 | **100** | 2 | 70 | 72 | 0 | 28 | **100** |
| England (UK)[4] | x | x | x | m | x | **x** | x | x | x | x | x | **x** |
| Vereinigte Staaten[5] | x | x | x | x | x | **x** | m | m | m | m | m | **m** |
| **Durchschnitt** | **3** | **55** | **58** | **25** | **17** | **100** | **4** | **65** | **69** | **5** | **26** | **100** |

*Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und betreffen nur Bildungsgänge in der Erstausbildung. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Die Spalten „Kein Abschluss und nicht in Ausbildung“ können Schüler enthalten, die vor ihrem Abschluss ins Ausland gegangen sind. 2. Referenzjahr 2014.*
*3. Schüler, die ihre Ausbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung fortgesetzt haben, sind in den Spalten „Kein Abschluss und nicht in Ausbildung“ enthalten.*
*4. Referenzjahr 2016. Daten beziehen sich auf den erfolgreichen Abschluss von GCSE-Bildungsgängen (Dauer 2 Jahre). Berufsbildende Bildungsgänge sind in „Allgemeinbildende Bildungsgänge“ enthalten. 5. Referenzjahr 2013. Berufsbildende Bildungsgänge sind in „Allgemeinbildende Bildungsgänge“ enthalten. In der internationalen Klassifizierung bezieht sich der Sekundarbereich II in den Vereinigten Staaten nur auf die Klassenstufen 10 bis 12.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559997*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*



B

# Kapitel B
# Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen

Indikator B1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560130*

Indikator B2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560225*

Indikator B3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560339*

Indikator B4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560415*

Indikator B5
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560529*

Indikator B6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560605*

Indikator B7
Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560795*

B

## Klassifizierung der Bildungsausgaben

In diesem Kapitel werden die Bildungsausgaben anhand von drei Dimensionen klassifiziert:

- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die eine Komponente dieser Dimension sind Ausgaben in den Schulen und Hochschulen sowie in den Bildungsministerien und anderen Einrichtungen, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Ausgaben für Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen sind eine weitere Komponente.

- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für Bildungszwecke erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen zusätzlich zum Unterricht auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer und ihrer Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung usw. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.

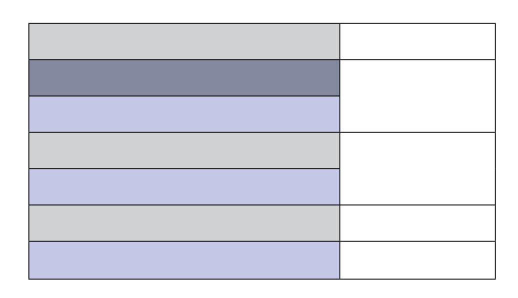
- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu diesen Quellen zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellgrau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (hellblau). Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm graublau gekennzeichnet.

Finanziert mit Mitteln aus: öffentlichen Quellen | privaten Quellen | privaten Quellen (staatlich subventioniert)

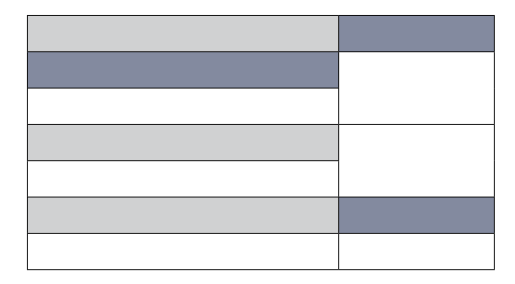
| | **Ausgaben für Bildungseinrichtungen** (z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Bildungsteilnehmer) | **Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen** (z. B. der private Erwerb von Gütern und Dienstleistungen für Bildungszwecke, inkl. Privatunterricht) |
|---|---|---|
| **Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen** | z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen | z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher |
| | z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtszwecke in Bildungseinrichtungen | z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht |
| | z. B. private Ausgaben für Bildungsgebühren | |
| **Ausgaben für Forschung und Entwicklung** | z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen | |
| | z. B. Mittel der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen | |
| **Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich** | z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus | z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV |
| | z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen | z. B. private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV |

# Erfasste Daten

## Indikatoren B1, B2, B3 und B6



## Indikator B4



# Indikator B1
# Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer?

- Im Durchschnitt geben die OECD-Länder pro Jahr 10.759 US-Dollar (pro Bildungsteilnehmer) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus – 8.733 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 10.235 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich I, 10.182 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich II und 16.143 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

- Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich entfallen 94 Prozent der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler auf die eigentlichen Bildungsdienstleistungen wie Unterricht (8.948 US-Dollar) und nur 6 Prozent auf zusätzliche Dienstleistungen wie soziale Dienste für Schüler (540 US-Dollar). Im Tertiärbereich entfällt ein wesentlich kleinerer Teil der Ausgaben auf eigentliche Bildungsdienstleistungen (64 Prozent), während ungefähr ein Drittel der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (5.084 US-Dollar) für Forschung und Entwicklung (F&E) aufgewendet wird.

- Zwischen 2008 und 2014 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs im Durchschnitt der OECD-Länder um 8 Prozent, während die Zahl der Schüler um 2 Prozent zurückging, was zu einem Anstieg der Ausgaben pro Schüler von 10 Prozent im gleichen Zeitraum führte.

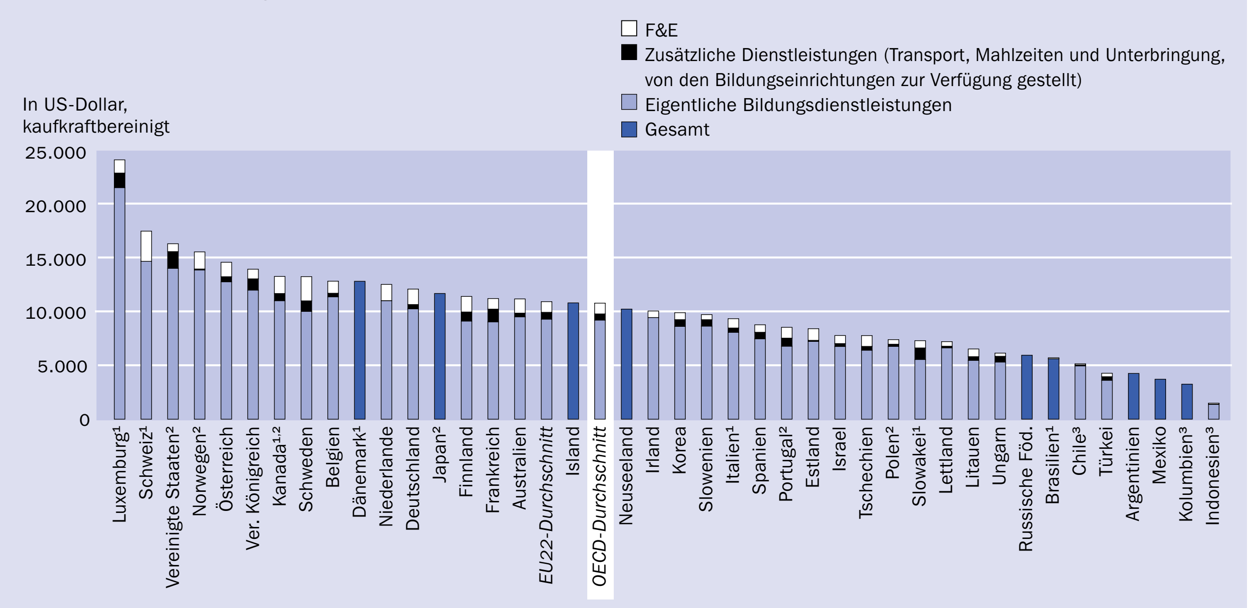
B 1

**Abbildung B1.1**



**Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, nach Leistungsbereich (2014)**

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten, für Primar- bis Tertiärbereich*




*1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien: im Primar- und Sekundarbereich, Kanada und Luxemburg: Tertiärbereich und Primar- bis Tertiärbereich, Slowakei: Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge). 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2015.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen und für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557793*

## Kontext

Die Bereitschaft der Bildungspolitiker, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildung anzubieten, kann sich in höheren Kosten pro Bildungsteilnehmer niederschlagen und muss gegenüber dem Bedarf an öffentlichen

Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler abgewogen werden. Aus diesem Grund wird der Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, in der öffentlichen Diskussion viel Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar ist es schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der erforderlich ist, um jeden Bildungsteilnehmer auf ein Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, internationale Vergleiche der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer können jedoch nützliche Anhaltspunkte liefern (s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik).



Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer werden in hohem Maße beeinflusst von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren B7 und D3), den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtsstunden der Bildungsteilnehmer sowie den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Stunden (s. Indikator B7), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen, der Ausrichtung der angebotenen Bildungsgänge (d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend) und der Zahl der Bildungsteilnehmer in einem Bildungssystem (s. Indikator C1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) wirken sich ebenfalls auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus. Ferner können sich auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sowie für Forschung und Entwicklung (F&E) auf die Höhe der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer auswirken.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern nehmen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer mit steigendem Bildungsbereich zu, mit Ausnahme des postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereichs, wo die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Durchschnitt unter denen der anderen Bildungsbereiche liegen.

- Die im Sekundarbereich angebotenen Ausrichtungen von Bildungsgängen beeinflussen das Ausgabenniveau der Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in den meisten Ländern. Die 26 OECD-Länder, aus denen separate Daten zu den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich vorliegen, gaben 2014 durchschnittlich 855 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen aus als für Bildungsteilnehmer in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

- Werden nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten (F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen, z. B. soziale Dienste für Bildungsteilnehmer) nicht berücksichtigt, geben die OECD-Länder pro Bildungsteilnehmer durchschnittlich vom Primar- bis zum Tertiärbereich 9.189 US-Dollar pro Jahr aus.

- Im Durchschnitt geben die OECD-Länder rund 70 Prozent mehr pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen. Im Tertiärbereich können Leistungen im Zusammenhang mit F&E bzw. zusätzliche Dienstleistungen einen wesentlichen Teil der Ausgaben ausmachen (im Durchschnitt 36 Prozent), aber selbst wenn diese nicht berücksichtigt werden, sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für eigentliche Bildungsdienstleistungen immer noch um durchschnittlich 16 Prozent höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

- Es wird davon ausgegangen, dass Schüler im Durchschnitt 6 Jahre den Primarbereich besuchen, was in diesem Zeitraum zu Gesamtkosten pro Schüler in Höhe von 51.266 US-Dollar führt. Die zu erwartende Ausbildungszeit der Schüler im Sekundarbereich beträgt 7 Jahre, daher fällt hier der Betrag mit 72.371 US-Dollar pro Schüler noch höher aus. Für den Besuch des Primar- und Sekundarbereichs zusammen fallen pro Schüler Gesamtkosten in Höhe von 123.637 US-Dollar an.
- Die jährlichen Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder im Primarbereich auf 22 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich dagegen auf 25 Prozent. Diese Zahl fällt im Tertiärbereich wesentlich höher aus. Hier wenden die Länder durchschnittlich 40 Prozent des BIP pro Kopf für die Finanzierung von Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen auf.



## Analyse und Interpretationen

### Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer

Insgesamt reichten 2014 die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich von rund 1.500 US-Dollar in Indonesien bis zu fast 25.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. B1.1 und Abb. B1.2). Selbst in Ländern, in denen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer ähnlich hoch sind, kann die Zuteilung der Mittel auf die unterschiedlichen Bildungsbereiche stark variieren. Im Durchschnitt wenden die Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern im Primarbereich 8.733 US-Dollar pro Schüler auf. Dieser Betrag reicht jedoch von höchstens 1.500 US-Dollar pro Schüler in Indonesien bis zu mehr als 21.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. B1.1 und Abb. B1.2). In der Regel belaufen sich die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich auf 10.106 US-Dollar, die Bandbreite bei diesem Durchschnittsbetrag reicht von 1.175 US-Dollar in Indonesien bis zu mehr als 21.500 US-Dollar in Luxemburg. Im Tertiärbereich erklären sich die höheren durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (16.143 US-Dollar) durch die hohen Ausgaben von mehr als 20.000 US-Dollar in einigen wenigen OECD-Ländern, insbesondere in Kanada, Luxemburg, Norwegen, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigte Staaten.

Diese Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in den einzelnen Bildungsbereichen können auch zu großen Unterschieden bei den kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer über die Dauer der Ausbildung führen (s.u. sowie Tab. B1.4 im Internet).

In fast allen Ländern steigen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer mit dem Bildungsbereich, das Ausmaß der Steigerung variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. B1.1). Die Ausgaben für den Sekundarbereich sind im Durchschnitt 1,2-mal höher als die für den Primarbereich. Dieser Faktor erreicht in Frankreich, den Niederlanden, Tschechien und Ungarn mindestens das 1,5-Fache, liegt aber in Dänemark, Indonesien, Island, Polen, Slowenien und der Türkei bei weniger als 1. Ebenso geben Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 1,8-mal mehr pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus als pro Bildungsteilnehmer im Primarbereich. Dabei gibt es jedoch große Unterschiede in den Ausgabenstrukturen, hauptsächlich weil sich der bildungspolitische Rahmen im Tertiärbereich zwischen den

Ländern stärker unterscheidet (s. Indikator B5). Während beispielsweise Frankreich, Kanada, Luxemburg, die Niederlande, Schweden, die Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten für einen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Schüler im Primarbereich das 2,2- bis 2,6-Fache an Mitteln aufwenden, geben Brasilien und Mexiko das Dreifache aus (Tab. B1.1).

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen, die mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP und nicht mittels Devisenmarktkursen berechnet wurden. Damit entsprechen sie dem Betrag in Landeswährung, der erforderlich wäre, um dieselben Waren und Dienstleistungen eines Warenkorbs in einem bestimmten Land zu erhalten wie mit dem angegebenen Betrag in US-Dollar in den Vereinigten Staaten (s. Abschnitt Angewandte Methodik).



### Unterschiede in den Ausgaben pro Schüler zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II

Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder mit verfügbaren Daten werden im Sekundarbereich II für Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen 855 US-Dollar mehr ausgegeben als für Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Hinter dieser Durchschnittszahl verbergen sich jedoch ganz unterschiedliche Ausgaben pro Schüler innerhalb der einzelnen Länder. In 6 der 26 OECD-Länder sind die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen höher als in berufsbildenden. In Australien beispielsweise werden 6.434 US-Dollar mehr pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen ausgegeben als in berufsbildenden Bildungsgängen. Andererseits geben Länder wie Deutschland oder Schweden über 4.000 US-Dollar mehr pro Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen aus. Luxemburg und Norwegen gehören zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II (22.964 US-Dollar bzw. 16.523 US-Dollar). Dies ist ähnlich hoch wie die Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge im gleichen Bildungsbereich (21.809 US-Dollar in Luxemburg und 15.561 US-Dollar in Norwegen). Zu niedrig angesetzte Ausgaben privatwirtschaftlicher Unternehmen für duale Ausbildungen können diese Unterschiede teilweise erklären (s. Tab. C1.3).

### Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung

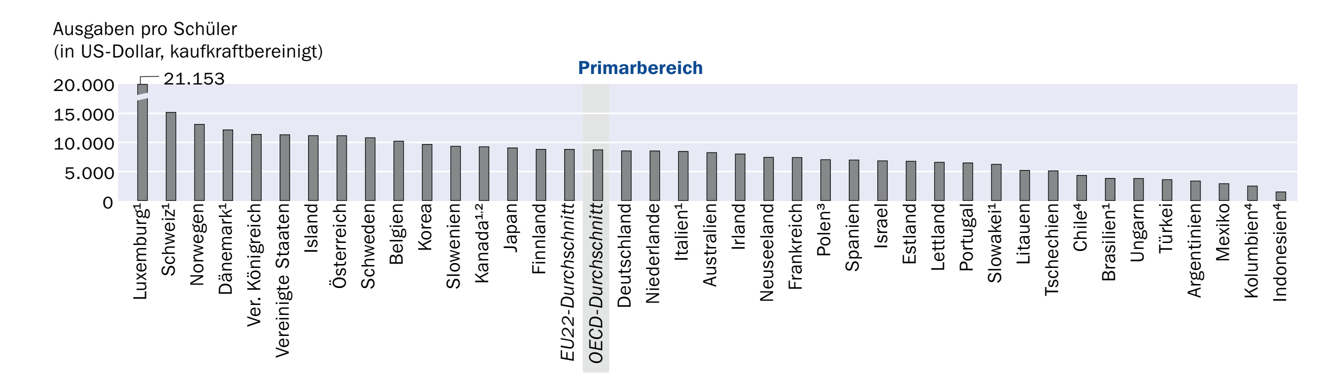
Im Durchschnitt aller OECD-Länder machen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen (wie Ausgaben für den Unterricht) 85 Prozent der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, in Chile, Indonesien, Irland, Lettland und Polen sogar mehr als 90 Prozent. Nur in Frankreich und der Slowakei machen zusätzliche Dienstleistungen (also von den Bildungseinrichtungen erbrachte, nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen wie z. B. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer, Transporte, Bereitstellung von Mahlzeiten oder Unterbringung) mehr als 10 Prozent der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus.

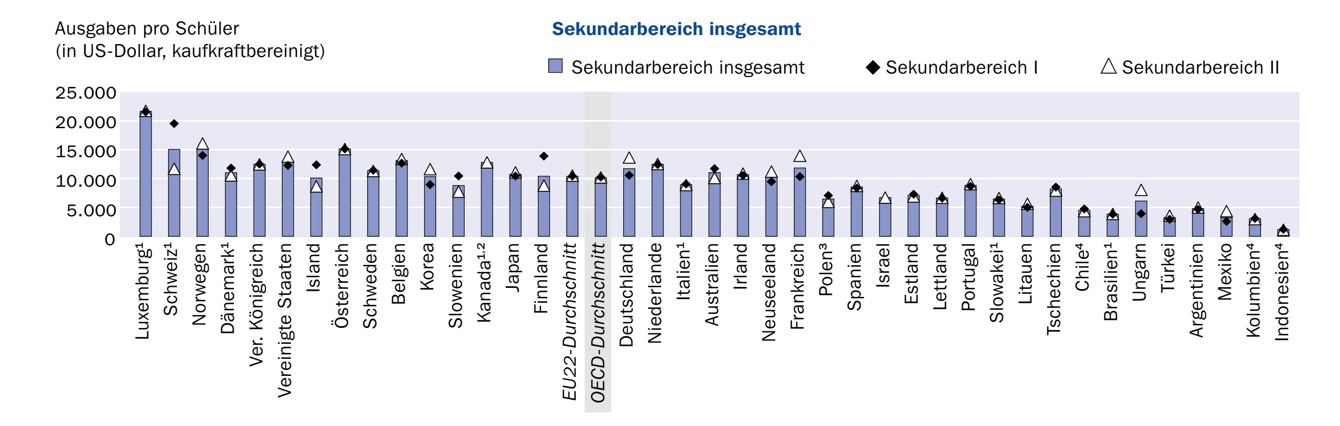
Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (Tab. B1.2). Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich überwiegen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten entfallen 94 Prozent der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer (bzw. 8.948 US-Dollar) auf eigentliche Bildungsdienstleistungen. In Finnland, Frankreich, Schweden und der Slowakei machen zusätzliche Dienstleistungen jedoch mehr als 10 Prozent der Ausgaben pro Schüler aus (Tab. B1.2).

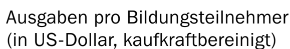
**Abbildung B1.2**

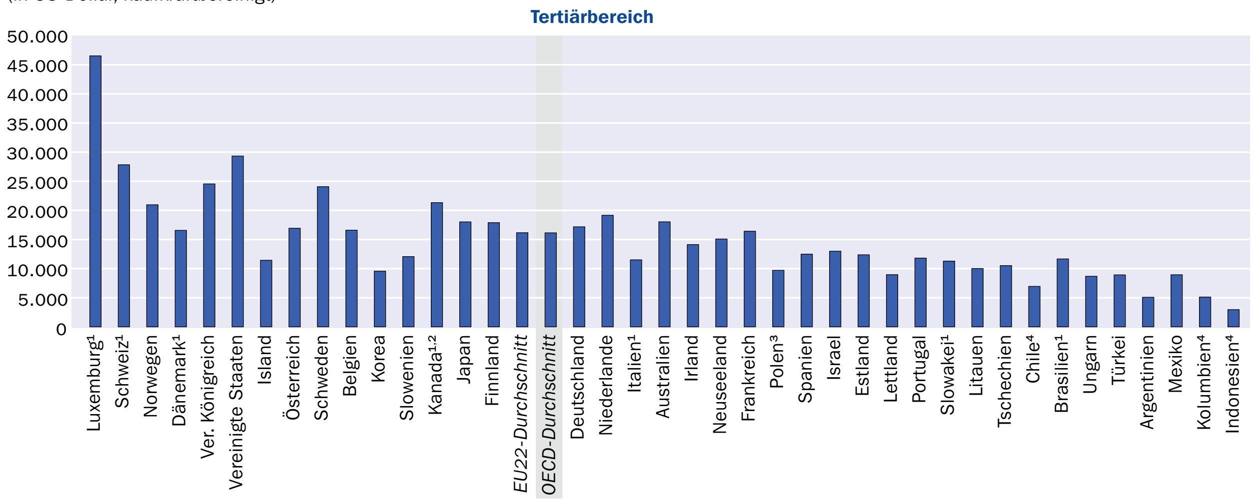
**Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche, nach Bildungsbereich (2014)**

*Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten*




*1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien: Primar- und Sekundarbereich; Kanada und Luxemburg: Tertiärbereich und Primar- bis Tertiärbereich; Slowakei: für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge). 2. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 3. Sekundarbereich II enthält Angaben zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I. 4. Referenzjahr 2015.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557812*

Auch im Tertiärbereich stellen die eigentlichen Bildungsdienstleistungen mit durchschnittlich 10.348 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in allen Ländern den größten Posten dar. Dabei reicht die Bandbreite von 2.562 US-Dollar in Indonesien bis zu mehr als 30.700 US-Dollar in Luxemburg (Tab. B1.2). Zusätzliche Dienstleistungen spielen im Tertiärbereich eine noch geringere Rolle als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt werden nur 4 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für zusätzliche Dienstleistungen eingesetzt, und in Estland, Finnland, Irland, Israel, Korea, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz und Tschechien ist der Betrag vernachlässigbar niedrig. Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten fallen auf als Länder, die pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich mehr als 3.000 US-Dollar in ihren Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben. Mit durchschnittlich 31 Prozent der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer machen jedoch F&E-Ausgaben in allen Ländern einen Großteil des Haushalts im Tertiärbereich aus. In Schweden (13.137 US-Dollar) und der Schweiz (15.229 US-Dollar) machen sie über 50 Prozent aus. Die OECD-Länder, in denen F&E hauptsächlich in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs stattfindet (z. B. Portugal und die Schweiz sowie Schweden für öffentlich subventionierte F&E), sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer hierfür höher. In anderen Ländern, in denen ein Großteil der Forschungsaktivitäten außerhalb der Hochschulen angesiedelt ist, können sie niedriger sein.

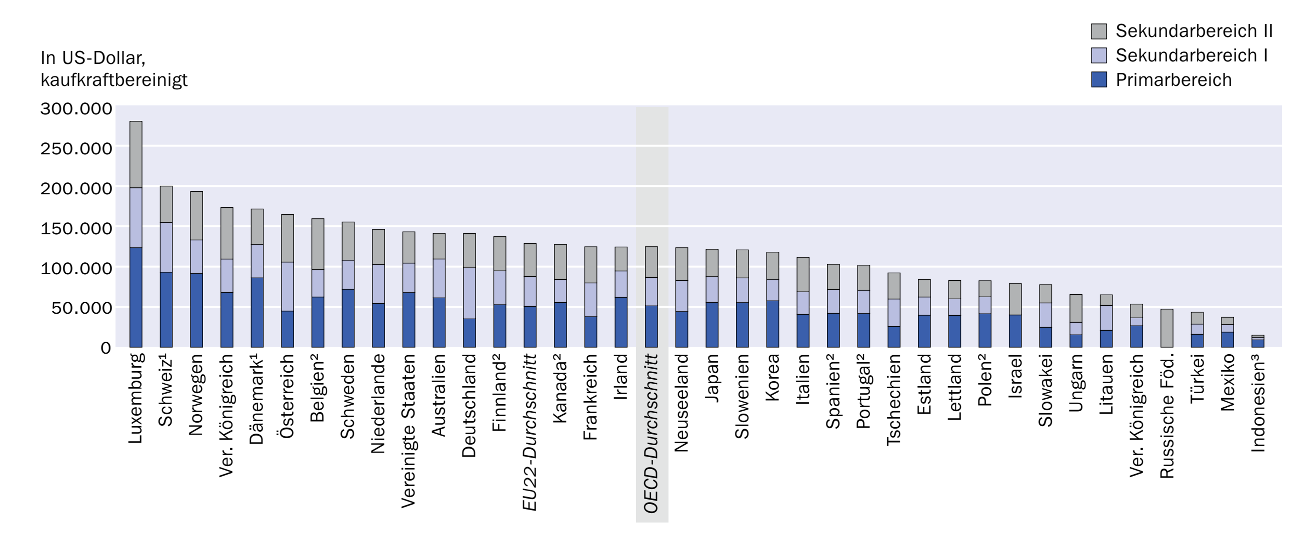
## Kumulierte Ausgaben über die zu erwartende Bildungsdauer

Die Mittel, die den einzelnen Ländern für das Bildungswesen zur Verfügung stehen, können eine Erklärung für die unterschiedlichen Bildungsergebnisse sein (Kasten B1.1). Für einen Vergleich der Bildungskosten der einzelnen Länder ist es wichtig, nicht nur die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zu betrachten, sondern auch die kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, die dieser während der Gesamtausbildungsdauer in

**Abbildung B1.3**

**Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler über die zu erwartende Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2014)**

*Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler multipliziert mit der regulären Gesamtdauer der Ausbildung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt*




*Anmerkung: Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler berechnet unter Verwendung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung..*
*1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2015.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B1.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557831*

**Kasten B1.1**

## Korrelation zwischen den kumulierten Ausgaben pro Schüler und den Leseleistungen bei PISA

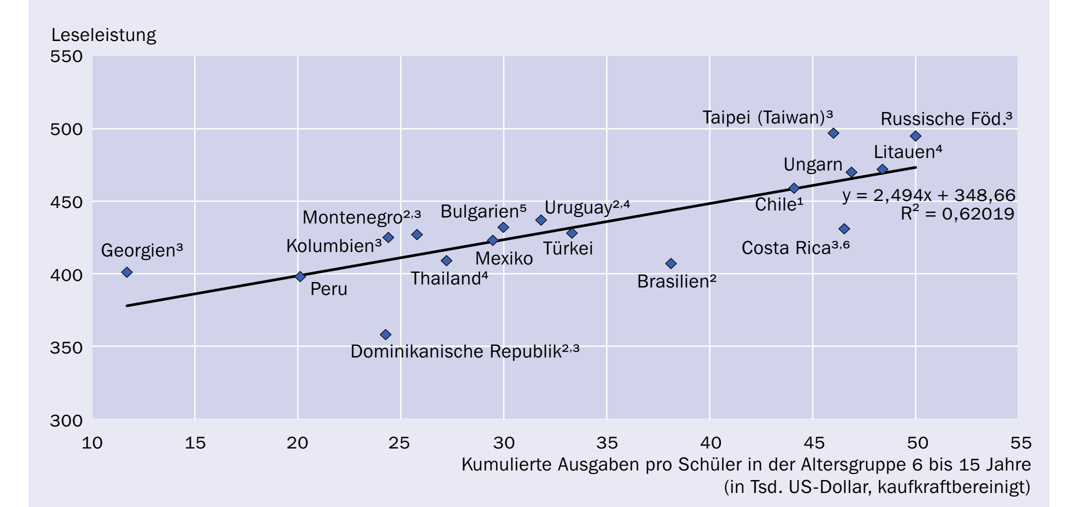
Wohlhabendere Länder können es sich leisten, mehr in Bildung zu investieren, und gleichzeitig erweisen sich die Mittel, die die einzelnen Länder für Bildung aufwenden können, als wichtige Faktoren für die unterschiedlichen Bildungsergebnisse im Bildungswesen. Abbildung B1.a zeigt einen Vergleich der Länder, die höchstens 50.000 US-Dollar pro Schüler ausgeben, mittels der im Rahmen der Internationalen Schulleistungsstudie PISA gemessenen Leseleistung 6- bis 15-jähriger Schüler des jeweiligen Landes (OECD, 2016). Die kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer werden berechnet, indem die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Jahr 2014 für jeden Bildungsbereich mit der regulären Dauer der Ausbildung im jeweiligen Bildungsbereich bis zum Alter von 15 Jahren multipliziert werden.

Die Zahl zeigt eine positive Korrelation zwischen den kumulierten Ausgaben pro Schüler und der PISA-Lesekompetenz in den Ländern, die weniger als 50.000 US-Dollar pro Schüler investieren. Die durchschnittliche Lesekompetenz der Schüler eines Landes steigt um 25 Prozentpunkte für jede weitere 10.000 US-Dollar der kumulierten Ausgaben pro Schüler, die investiert werden. Ähnliche Ergebnisse werden bei der Analyse der PISA-Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften beobachtet: In den Ländern, die weniger als 50.000 US-Dollar pro Schüler ausgeben, führt eine Steigerung um 10.000 US-Dollar pro Schüler voraussichtlich zu einer Verbesserung der durch-

**Abbildung B1.a**

**Korrelation zwischen den kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren und der durchschnittlichen Lesekompetenz bei PISA**

*Schwerpunkt auf Ländern mit kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer von weniger als 50.000 US-Dollar. Die kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer beziehen sich auf 2014, während sich die Lesekompetenz bei PISA auf 2015 bezieht.*




*Anmerkung:* Kumulierte Ausgaben pro Schüler berechnet unter Verwendung der regulären Ausbildungsdauer.
1. Referenzjahr 2015. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2013. 4. Gesamtausgaben beinhalten Angaben zum Elementarbereich (ISCED 02). 5. Referenzjahr 2012. 6. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen zusammen.
*Quelle:* OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B1.4 im Internet. OECD, PISA-2015-Datenbank. Tabellen I.4.2 und II.6.58. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933557774

schnittlichen Leistung um 30 Punkte in Naturwissenschaften und um 34 Punkte in Mathematik. Bei Ausgaben von mehr als 50.000 US-Dollar pro Schüler verschwindet der Zusammenhang zwischen Leistung und kumulierten Ausgaben pro Schüler, was vermuten lässt, dass ab einer gewissen Schwelle die Art und Weise, wie Mittel verwendet werden, relevanter sein kann als die kumulierten Gesamtausgaben (OECD, 2016).

einem bestimmten Bildungsbereich voraussichtlich verursacht. Hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können z. B. durch kurze Bildungsgänge oder einen schwächeren Zustrom in Bildungsgänge bestimmter ISCED-Stufen ausgeglichen werden. Andererseits kann sich ein anscheinend kostengünstiges Bildungssystem als insgesamt teuer herausstellen, wenn die Teilnehmerzahlen hoch sind und die Bildungsteilnehmer länger im Bildungswesen verbleiben.



In den OECD-Ländern besteht üblicherweise Schulpflicht für den Primar- und Sekundarbereich. Die erwarteten kumulierten Ausgaben pro Schüler in diesen Bildungsbereichen zeigen, wie viel ein Schüler auf Basis der derzeitigen Pflichtschulbildung kostet (Abb. B1.3 sowie Tab. B1.4 im Internet). Im Durchschnitt der OECD-Länder verbringen Bildungsteilnehmer voraussichtlich 13 Jahre im Primar- und Sekundarbereich. Die kumulierten Gesamtkosten dafür belaufen sich auf 123.637 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. Luxemburg und die Schweiz geben für die Ausbildung in diesen beiden Bildungsbereichen mehr als 195.000 US-Dollar pro Schüler aus, während diese Ausgaben in Indonesien und Mexiko unter 40.000 US-Dollar liegen.

## Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf

In den meisten OECD-Ländern ist der Bildungszugang zu den unteren Bildungsbereichen universell (und in der Regel Pflicht), daher kann das Verhältnis zwischen dem pro Schüler ausgegebenen Betrag und dem BIP pro Kopf einen Anhaltspunkt dafür liefern, ob die pro Schüler ausgegebenen Mittel mit der Finanzkraft eines Landes im Zusammenhang stehen. In den höheren Bildungsbereichen, in denen sich die Zahl der Bildungsteilnehmer zwischen den Ländern stark unterscheidet, ist der Zusammenhang weniger deutlich. So können beispielsweise OECD-Länder im Tertiärbereich bei dieser Kennzahl einen vorderen Rang belegen, selbst wenn ein großer Anteil ihres BIP für eine relativ niedrige Zahl von Bildungsteilnehmern aufgewendet wird.

In den OECD-Ländern belaufen sich die Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer vom Primar- zum Tertiärbereich auf durchschnittlich 27 Prozent des BIP pro Kopf – auf 22 Prozent des BIP pro Kopf im Primarbereich, 25 Prozent im Sekundarbereich I, 25 Prozent im Sekundarbereich II und 40 Prozent im Tertiärbereich (Tab. B1.4 im Internet).

Länder, bei denen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer niedrig sind, investieren möglicherweise dennoch einen verhältnismäßig hohen Betrag als Anteil des BIP pro Kopf. Obwohl in Slowenien beispielsweise sowohl die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich als auch das BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen, wird pro Schüler im Sekundarbereich ein überdurchschnittlich hoher Anteil des BIP pro Kopf aufgewendet. Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer ist nicht leicht zu interpretieren. Es gibt jedoch sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine eindeutig positive Korrelation zwischen diesen beiden

Kennzahlen – weniger wohlhabende Länder geben tendenziell weniger pro Bildungsteilnehmer aus als reichere. Obwohl in diesen Bildungsbereichen die Korrelation im Allgemeinen positiv ist, gibt es selbst zwischen Ländern mit einem ähnlich hohen BIP pro Kopf Unterschiede, insbesondere wenn das BIP pro Kopf mehr als 30.000 US-Dollar beträgt. Australien und Österreich sind beispielsweise Länder mit einem ähnlich hohen BIP pro Kopf (rund 48.000 bzw. 50.000 US-Dollar, s. Tab. X2.1 in Anhang 2), geben aber im Primar- und Sekundarbereich völlig unterschiedliche Anteile des BIP pro Kopf aus. In Australien liegt dieser Anteil im Primarbereich bei 17 Prozent (unter dem OECD-Durchschnitt von 22 Prozent) und im Sekundarbereich bei 23 Prozent (unter dem OECD-Durchschnitt von 25 Prozent), während sich die entsprechenden Anteile in Österreich auf 23 Prozent im Primarbereich und 31 Prozent im Sekundarbereich belaufen (Tab. B1.5 im Internet).



Im Tertiärbereich unterscheiden sich sowohl die Höhe der Ausgaben der Länder als auch die Korrelation zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und der Höhe seiner Ausgaben im Tertiärbereich stärker. Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Brasilien, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten belaufen sich auf mehr als 50 Prozent des BIP pro Kopf (Tab. B1.5 im Internet). In Schweden beispielsweise lässt sich der hohe Anteil durch die sehr hohen Ausgaben für F&E erklären, die mehr als die Hälfte der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer ausmachen (Tab. B1.2).

### Veränderungen der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zwischen 2008 und 2014

Veränderungen bei den Ausgaben von Bildungseinrichtungen spiegeln hauptsächlich Veränderungen in der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter sowie bei den Gehältern der Lehrkräfte wider, die beide tendenziell im Laufe der Zeit real steigen. Die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) sind in der Mehrzahl der Länder in den letzten 10 Jahren gestiegen (s. Indikator D3). Die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter beeinflusst sowohl die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch den organisatorischen Aufwand und den Umfang der Mittel, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Bevölkerungsgruppe ist, desto höher ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können sich im Laufe der Jahre auch innerhalb der Länder zwischen den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden, da es in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedliche Entwicklungen bei den Teilnehmerzahlen und den Ausgaben geben kann.

Zwischen 2008 und 2014 stiegen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich trotz der Wirtschaftskrise in den meisten Ländern um durchschnittlich 8 Prozent (Tab. B1.3). Im gleichen Zeitraum gingen die Schülerzahlen in diesen Bildungsbereichen langsam zurück, insgesamt um 2 Prozent in diesen 6 Jahren. Sinkende Schülerzahlen in Kombination mit steigenden Ausgaben führten zu höheren Ausgaben pro Schüler in diesen Bildungsbereichen – sie waren 2014 um 10 Prozent höher als 2008. In den meisten Ländern waren die Ausgaben 2014 höher als zu Beginn der Krise 2008, mit Ausnahme der Vereinigten Staaten und einiger europäischer Länder, die stark von den wirtschaftlichen Problemen getroffen wurden (Estland, Island, Italien, Slowenien, Spanien und Ungarn). In einigen Ländern fiel dieser Rückgang der Ausgaben mit anderen bildungspolitischen Entscheidungen zusammen. In Italien beispielsweise sanken die nationalen öffentlichen Bildungsausgaben nach dem Gesetz 133 aus dem Jahr 2008, das u. a. eine Anhebung der Schüler-Lehrkräfte-Relation ermöglichte und somit niedrigere Bildungsausgaben zur Folge hatte. Demgegenüber stiegen die

Ausgaben in Israel, Portugal, der Türkei und dem Vereinigten Königreich zwischen 2008 und 2014 signifikant – um 76 Prozent in der Türkei, 36 Prozent in Israel, 32 Prozent im Vereinigten Königreich und 27 Prozent in Portugal.

Im Tertiärbereich stiegen die Ausgaben wesentlich schneller als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, mit einem Anstieg von durchschnittlich 18 Prozent zwischen 2008 und 2014. Eine der Ursachen hierfür war, dass die Bildungsteilnehmerzahlen zwischen 2008 und 2014 um insgesamt 10 Prozent stiegen. Länder wie Brasilien und die Türkei erlebten in diesem Zeitraum eine Zunahme der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich um mehr als 50 Prozent. Die Türkei verdoppelte daher ihre Ausgaben im Tertiärbereich fast, was aber nur zu einem Anstieg der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich um 60 Prozent führte. Trotz der jüngsten Fortschritte gehören Brasilien, Chile und die Türkei nach wie vor zu den Ländern mit den niedrigsten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Tab. B1.3).



### Subnationale Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer (2014)

Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer sind innerhalb der Länder nicht überall gleich. In den 4 Ländern mit verfügbaren Daten wurden im Jahr 2014 in den Regionen innerhalb der einzelnen Länder große Unterschiede beobachtet. Die Russische Föderation ist das Land mit den größten subnationalen Unterschieden bei den jährlichen Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich zusammen mit einem Verhältnis von fast 9 zwischen der Region mit dem höchsten Wert (27.448 US-Dollar) und der Region mit dem niedrigsten Wert (3.053 US-Dollar). Im Vergleich dazu sind die Unterschiede in Belgien und Deutschland am niedrigsten, hauptsächlich aufgrund eines umfassenden Finanzausgleichs. Der höchste in einem der deutschen Bundesländer beobachtete Wert ist dabei weniger als halb so hoch wie der höchste subnationale Wert in Kanada und der Russischen Föderation. Betrachtet man die Homogenität der Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich innerhalb der Länder, so lagen in 61 von 83 Regionen in der Russischen Föderation die jährlichen Ausgaben pro Schüler unter dem nationalen Durchschnitt, was darauf hindeutet, dass eine kleine Minderheit der Regionen von den Höchstbeträgen profitiert. Dies steht im Kontrast zu Kanada und Deutschland, wo fast die Hälfte der subnationalen Einheiten Ausgaben unterhalb des nationalen Durchschnitts hat. In Deutschland liegt die Mehrheit der Bundesländer, die weniger als die Hälfte des nationalen Durchschnitts ausgeben, in den westlichen Landesteilen (OECD/NCES, 2017).

## Definitionen

*Zusätzliche Dienstleistungen* sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienste für Bildungsteilnehmer stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienste die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich zählen u. a. Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste dazu.

*Eigentliche Bildungsdienstleistungen* stehen in direktem Zusammenhang mit Unterricht und Bildung an Bildungseinrichtungen. Die entsprechenden Ausgaben umfassen die Gehälter der Lehrenden, den Bau und die Instandhaltung von Gebäuden, Unterrichtsmaterial, Bücher und die Verwaltung der Bildungseinrichtungen.

*Forschung und Entwicklung (F&E)* umfasst Forschung an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

## Angewandte Methodik

Dieser Indikator gibt Auskunft über die direkten Ausgaben von Bildungseinrichtungen (finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen) im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer (in Vollzeitäquivalenten) an diesen Einrichtungen. Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer außerhalb von Bildungseinrichtungen nicht enthalten.



Tabelle B1.3 zeigt die Veränderungen der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zwischen den Haushaltsjahren 2008, 2011 und 2014. Die OECD-Länder wurden gebeten, die Daten für 2008 und 2011 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2016 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben sowie die Angaben zum BIP der Jahre 2008 und 2011 wurden mittels des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2014 angepasst.

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen werden als der Restbetrag sämtlicher Ausgaben ermittelt, d. h., sie ergeben sich aus den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen. Ausgaben für F&E werden anhand der Angaben der forschenden Institutionen und nicht der betreffenden Geldgeber klassifiziert.

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Bildungsteilnehmerzahl (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei wurden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP-Index) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Für einige Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar, für andere Länder sind die Angaben zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen nicht vollständig. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt.

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in Landeswährung als prozentualer Anteil des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP pro Kopf angegeben werden. Bei unterschiedlichen Referenzzeiträumen für Daten zu den Bildungsausgaben und dem BIP werden unter Verwendung der für

das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Vollzeitäquivalente Bildungsteilnehmer: Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach den jährlichen Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme beeinflusst. In einigen OECD-Ländern gelten alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Vollzeitbildungsteilnehmer, während in anderen Ländern die Beteiligung aufgrund der innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module erworbenen Credits (Leistungspunkte) beurteilt wird. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Teilnehmer im Tertiärbereich ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.



Die Daten zu den subnationalen Einheiten bezüglich der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer wurden mittels KKP kaufkraftbereinigt. In der Zukunft sind weitere Arbeiten zu den Lebenshaltungskosten auf subnationaler Ebene erforderlich, um hier eine vollständige Anpassung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vornehmen zu können.

## Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2014 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2016 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 4 Länder verfügbar: Belgien, Deutschland, Kanada und die Russische Föderation. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung,* PISA, W. Bertelsmann Verlag, Deutschland, DOI 10.3278/6004573w.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement,* OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

## Tabellen Indikator B1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560130

- Tabelle B1.1: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche (2014)
- Tabelle B1.2: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2014)
- Tabelle B1.3: Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (2008, 2011, 2014)
- **WEB** Table B1.4: Cumulative expenditure per student by educational institutions over the expected duration of primary and secondary studies (Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer über die zu erwartende Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich) (2014)
- **WEB** Table B1.5: Annual expenditure per student by educational institutions for all services, relative to per capita GDP (Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf) (2014)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

**Tabelle B1.1**

## Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche (2014)

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten*

| | Primarbereich | Sekundarbereich | | | | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten) | | | Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E-Aktivitäten) | Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Sekundarbereich I | Sekundarbereich II | | | Sekundarbereich insgesamt | | Kurze tertiäre Bildungsgänge | Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgänge | Tertiärbereich insgesamt | | |
| | | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Alle Bildungsgänge | | | | | | | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 8 251 | 11 698 | 12 397 | 5 963 | 10 082 | 11 023 | 5 963 | 9 299 | 19 772 | 18 038 | 11 434 | **11 149** |
| Österreich | 11 154 | 15 106 | 13 198 | 16 306 | 15 079 | 15 094 | 4 817 | 16 275 | 17 061 | 16 933 | 12 528 | **14 549** |
| Belgien | 10 216 | 12 649 | 13 571[d] | 13 224[d] | 13 363[d] | 13 118[d] | x(3,4,5) | 11 901 | 16 780 | 16 599 | 10 747 | **12 796** |
| Kanada[1,2] | 9 256[d] | x(1) | x(5) | x(5) | 12 780 | 12 780 | m | 14 377 | 25 185 | 21 326 | 15 004 | **13 235** |
| Chile[3] | 4 321 | 4 737 | 4 287 | 4 501 | 4 349 | 4 478 | a | 3 989 | 8 186 | 6 952 | 6 591 | **5 135** |
| Tschechien | 5 101 | 8 507 | 6 661 | 8 340 | 7 905 | 8 191 | 2 428 | 17 292 | 10 504 | 10 521 | 6 225 | **7 751** |
| Dänemark[1] | 12 158 | 11 792 | x(5) | x(5) | 10 526 | 10 998 | a | x(10) | x(10) | 16 568 | m | **12 785** |
| Estland | 6 760 | 7 272 | 6 313 | 7 972 | 6 900 | 7 077 | 8 014 | a | 12 375 | 12 375 | 8 210 | **8 389** |
| Finnland | 8 812 | 13 865 | 7 978 | 9 056[d] | 8 759[d] | 10 387[d] | x(4,5,6) | a | 17 893 | 17 893 | 10 586 | **11 381** |
| Frankreich | 7 396 | 10 309 | 13 399 | 14 811 | 13 927 | 11 815 | 9 736 | 14 122 | 17 178 | 16 422 | 11 310 | **11 184** |
| Deutschland | 8 546 | 10 554 | 11 389 | 15 861 | 13 615 | 11 684 | 10 646 | 10 107 | 17 181 | 17 180 | 10 048 | **12 063** |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Ungarn | 3 789 | 3 915 | 8 350 | 7 076 | 8 033 | 6 104 | 9 855 | 6 187 | 8 831 | 8 688 | 7 000 | **6 126** |
| Island | 11 163 | 12 359 | 7 115 | 12 278 | 8 631 | 10 078 | 12 336 | 9 388 | 11 476 | 11 435 | m | **10 782** |
| Irland | 8 007 | 10 518 | 10 837 | a | 10 837 | 10 665 | 11 359 | x(10) | x(10) | 14 131 | 10 525 | **10 030** |
| Israel | 6 833 | x(3,4,5) | 5 880[d] | 9 768[d] | 6 699[d] | 6 699 | 2 380 | 4 669 | 14 924 | 12 989 | 8 426 | **7 758** |
| Italien[1] | 8 442 | 9 033 | x(5) | x(5) | 8 859 | 8 927 | m | 5 771 | 11 527 | 11 510 | 7 114 | **9 317** |
| Japan | 9 062 | 10 422 | x(5) | x(5) | 11 047[d] | 10 739[d] | x(5,6,8,9,10) | 11 297[d] | 19 836[d] | 18 022[d] | m | **11 654** |
| Korea | 9 656 | 8 932 | x(5) | x(5) | 11 610 | 10 316 | a | 5 432 | 10 765 | 9 570 | 7 681 | **9 873** |
| Lettland | 6 585 | 6 587 | 6 581 | 6 785 | 6 665 | 6 629 | 8 357 | 9 146 | 8 931 | 8 962 | 7 171 | **7 190** |
| Luxemburg[1] | 21 153 | 21 499 | 21 809 | 22 964 | 21 682 | 21 595 | 1 364 | 24 855 | 48 756 | 46 526 | 31 364 | **24 045** |
| Mexiko | 2 896 | 2 579 | 4 280 | 4 489 | 4 360 | 3 219 | a | x(10) | x(10) | 8 949 | 7 060 | **3 703** |
| Niederlande | 8 529 | 12 404 | 10 326 | 13 532 | 12 491 | 12 446 | 11 313 | 11 477 | 19 188 | 19 159 | 11 948 | **12 495** |
| Neuseeland | 7 438 | 9 448 | 11 013 | 11 745 | 11 195 | 10 267 | 10 019 | 10 312 | 16 219 | 15 088 | 12 063 | **10 205** |
| Norwegen | 13 104 | 13 975 | 15 561 | 16 523 | 16 047 | 15 149 | 15 979 | 12 813 | 21 262 | 20 962 | 13 059 | **15 510** |
| Polen[4] | 7 026 | 7 058 | 5 057 | 6 673[d] | 5 949[d] | 6 455[d] | 3 950 | 14 012 | 9 697 | 9 708 | 7 890 | **7 374** |
| Portugal | 6 474 | 8 634 | x(5,6) | x(5,6) | 9 015[d] | 8 821[d] | x(5,6,9,10,11) | a | 11 813[d] | 11 813[d] | 6 691[d] | **8 516** |
| Slowakei[1] | 6 235 | 6 308 | 5 194 | 7 401 | 6 618 | 6 453 | 7 590 | 8 118 | 11 346 | 11 290 | 7 542 | **7 279** |
| Slowenien | 9 335 | 10 432 | 8 535 | 7 267 | 7 716 | 8 785 | a | 3 943 | 13 326 | 12 067 | 9 904 | **9 698** |
| Spanien | 6 970 | 8 347 | 8 153 | 9 773[d] | 8 704[d] | 8 528[d] | x(4,5,6) | 8 784 | 13 464 | 12 489 | 9 144 | **8 752** |
| Schweden | 10 804 | 11 411 | 8 224 | 15 362 | 11 291 | 11 342 | 4 313 | 6 590 | 25 554 | 24 072 | 10 935 | **13 219** |
| Schweiz[1] | 15 177 | 19 483 | 17 873[d] | 9 030[d] | 11 671[d] | 15 022[d] | x(3,4,5,6) | x(3,4,5,6) | 27 831 | 27 831 | 12 602 | **17 436** |
| Türkei | 3 589 | 2 953 | 3 566 | 3 574 | 3 570 | 3 268 | a | x(10) | x(10) | 8 927 | 6 931 | **4 259** |
| Ver. Königreich | 11 367 | 12 478 | 12 862 | 11 539 | 12 435 | 12 452 | a | x(10) | x(10) | 24 542 | 18 743 | **13 906** |
| Vereinigte Staaten | 11 319 | 12 261 | x(5) | x(5) | 13 776 | 12 995 | 15 086 | x(10) | x(10) | 29 328 | 26 256 | **16 268** |
| **OECD-Durchschnitt** | **8 733** | **10 235** | **9 645** | **10 454** | **10 182** | **10 106** | **8 184** | **10 423** | **16 674** | **16 143** | **11 056** | **10 759** |
| **EU22-Durchschnitt** | **8 803** | **10 413** | **9 913** | **11 408** | **10 494** | **10 360** | **7 211** | **11 239** | **16 189** | **16 164** | **10 781** | **10 897** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 3 356 | 4 663 | 4 985 | a | 4 985 | 4 790 | a | x(10) | x(10) | 5 085 | m | **4 240** |
| Brasilien[1] | 3 799 | 3 814 | x(5) | x(5) | 3 870[d] | 3 837[d] | a | x(10) | x(10) | 11 666 | 10 552 | **5 610** |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Kolumbien[3] | 2 490 | 3 093 | x(5) | x(5) | 2 976 | 3 060 | a | x(10) | x(10) | 5 126 | m | **3 245** |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | a | m | m | m | m | **m** |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | a | m | m | m | **m** |
| Indonesien[3] | 1 476 | 1 200 | 1 395 | 795 | 1 143 | 1 175 | a | x(10) | x(10) | 2 962 | 2 706 | **1 486** |
| Litauen | 5 179 | 5 017 | 4 839 | 7 763 | 5 631 | 5 205 | 7 306 | a | 10 021 | 10 021 | 7 237 | **6 508** |
| Russische Föd. | x(3,4,5) | x(3,4,5) | 5 084[d] | 3 664[d] | 4 939[d] | 4 939 | x(5) | 6 117 | 9 496 | 8 808 | 7 960 | **5 928** |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Daten zum Elementarbereich stehen in Indikator C2 zur Verfügung. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien: Primar- und Sekundarbereich; Kanada und Luxemburg: Tertiärbereich und Primar- bis Tertiärbereich; Slowakei: Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge). 2. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 3. Referenzjahr 2015.*
*4. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II enthalten Angaben zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560035*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle B1.2

### Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2014)

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich und Leistungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten*

| | Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | Tertiärbereich | | | | Primar- bis Tertiärbereich | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Eigentliche Bildungsdienstleistungen | Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt) | Gesamt | Eigentliche Bildungsdienstleistungen | Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt) | F&E | Gesamt | Eigentliche Bildungsdienstleistungen | Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt) | F&E | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien | 9 189 | 249 | 9 438 | 10 701 | 733 | 6 603 | 18 038 | 9 490 | 345 | 1 314 | 11 149 |
| Österreich | 12 901 | 606 | 13 507 | 12 373 | 155 | 4 405 | 16 933 | 12 740 | 469 | 1 339 | 14 549 |
| Belgien | 11 581 | 314 | 11 896 | 10 360 | 387 | 5 852 | 16 599 | 11 348 | 328 | 1 120 | 12 796 |
| Kanada[1,2] | 9 937 | 503 | 10 440 | 13 808 | 1 196 | 6 323 | 21 326 | 10 989 | 662 | 1 584 | 13 235 |
| Chile[3] | 4 401 | 0 | 4 401 | 6 496 | 96 | 361 | 6 952 | 5 004 | 28 | 104 | 5 135 |
| Tschechien | 6 475 | 432 | 6 907 | 6 148 | 77 | 4 296 | 10 521 | 6 399 | 349 | 1 003 | 7 751 |
| Dänemark[2] | x(3) | x(3) | 11 529 | x(7) | x(7) | x(7) | 16 568 | x(11) | x(11) | x(11) | 12 785 |
| Estland | 6 881 | 110 | 6 991 | 8 207 | 3 | 4 165 | 12 375 | 7 225 | 82 | 1 082 | 8 389 |
| Finnland | 8 732 | 1 047 | 9 779 | 10 586 | 0 | 7 307 | 17 893 | 9 098 | 840 | 1 443 | 11 381 |
| Frankreich | 8 671 | 1 274 | 9 944 | 10 474 | 836 | 5 112 | 16 422 | 9 016 | 1 190 | 979 | 11 184 |
| Deutschland | 10 486 | 289 | 10 776 | 9 252 | 796 | 7 131 | 17 180 | 10 238 | 391 | 1 434 | 12 063 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 5 053 | 525 | 5 578 | 6 434 | 566 | 1 688 | 8 688 | 5 296 | 532 | 298 | 6 126 |
| Island | x(3) | x(3) | 10 615 | x(7) | x(7) | x(7) | 11 435 | x(11) | x(11) | x(11) | 10 782 |
| Irland | 9 203 | a | 9 203 | 10 525 | a | 3 606 | 14 131 | 9 425 | a | 605 | 10 030 |
| Israel | 6 417 | 311 | 6 728 | 8 384 | 43 | 4 563 | 12 989 | 6 740 | 267 | 751 | 7 758 |
| Italien[1] | 8 519 | 407 | 8 926 | 6 694 | 420 | 4 396 | 11 510 | 8 058 | 396 | 864 | 9 317 |
| Japan[1] | x(3) | x(3) | 9 934 | x(7) | x(7) | x(7) | 18 022 | x(11) | x(11) | x(11) | 11 654 |
| Korea | 9 129 | 901 | 10 030 | 7 594 | 86 | 1 890 | 9 570 | 8 604 | 622 | 647 | 9 873 |
| Lettland | 6 484 | 152 | 6 635 | 6 998 | 174 | 1 790 | 8 962 | 6 606 | 157 | 427 | 7 190 |
| Luxemburg[2] | 19 950 | 1 247 | 21 197 | 30 759 | 606 | 15 162 | 46 526 | 21 475 | 1 347 | 1 224 | 24 045 |
| Mexiko | x(3) | x(3) | 3 049 | x(7) | x(7) | 1 889 | 8 949 | x(11) | x(11) | x(11) | 3 703 |
| Niederlande | 10 739 | a | 10 739 | 11 948 | a | 7 211 | 19 159 | 10 991 | a | 1 504 | 12 495 |
| Neuseeland | x(3) | x(3) | 9 051 | x(7) | x(7) | 3 025 | 15 088 | x(11) | x(11) | x(11) | 10 205 |
| Norwegen[1] | 14 144 | 0 | 14 144 | 12 843 | 216 | 7 903 | 20 962 | 13 883 | 43 | 1 584 | 15 510 |
| Polen[1] | 6 476 | 184 | 6 661 | 7 654 | 236 | 1 818 | 9 708 | 6 752 | 196 | 426 | 7 374 |
| Portugal[1] | 6 956 | 760 | 7 716 | 6 002 | 689 | 5 122 | 11 813 | 6 770 | 746 | 1 000 | 8 516 |
| Slowakei[2] | 5 498 | 903 | 6 401 | 5 691 | 1 851 | 3 748 | 11 290 | 5 533 | 1 073 | 673 | 7 279 |
| Slowenien | 8 359 | 674 | 9 034 | 9 600 | 304 | 2 164 | 12 067 | 8 631 | 593 | 474 | 9 698 |
| Spanien | 7 164 | 609 | 7 772 | 8 578 | 565 | 3 345 | 12 489 | 7 457 | 600 | 695 | 8 752 |
| Schweden | 9 802 | 1 177 | 10 979 | 10 935 | 0 | 13 137 | 24 072 | 9 996 | 976 | 2 248 | 13 219 |
| Schweiz[2] | 15 092 | a | 15 092 | 12 602 | a | 15 229 | 27 831 | 14 634 | a | 2 802 | 17 436 |
| Türkei | 3 103 | 272 | 3 375 | 6 320 | 611 | 1 996 | 8 927 | 3 610 | 326 | 323 | 4 259 |
| Ver. Königreich | 11 626 | 344 | 11 970 | 13 868 | 4 875 | 5 799 | 24 542 | 11 971 | 1 042 | 893 | 13 906 |
| Vereinigte Staaten[1] | 11 163 | 1 013 | 12 176 | 23 014 | 3 242 | 3 072 | 29 328 | 13 990 | 1 545 | 733 | 16 268 |
| **OECD-Durchschnitt** | 8 948 | 540 | 9 489 | 10 348 | 710 | 5 084 | 16 143 | 9 189 | 571 | 999 | 10 759 |
| **EU22-Durchschnitt** | 9 105 | 616 | 9 721 | 10 123 | 694 | 5 346 | 16 164 | 9 278 | 630 | 989 | 10 897 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | x(3) | x(3) | 4 047 | x(7) | x(7) | x(7) | 5 085 | x(11) | x(11) | x(11) | 4 240 |
| Brasilien[2] | x(3) | x(3) | 5 113 | x(7) | x(7) | 1 114 | 11 666 | x(11) | x(11) | 84 | 5 610 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[3] | x(3) | x(3) | 2 781 | x(7) | x(7) | x(7) | 5 126 | x(11) | x(11) | x(11) | 3 245 |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien[3] | 1 288 | 55 | 1 344 | 2 562 | 144 | 257 | 2 962 | 1 401 | 63 | 23 | 1 486 |
| Litauen | 5 072 | 225 | 5 297 | 6 576 | 661 | 2 784 | 10 021 | 5 457 | 337 | 713 | 6 508 |
| Russische Föd. | x(3) | x(3) | 4 939 | x(7) | x(7) | 848 | 8 808 | x(11) | x(11) | x(11) | 5 928 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien: Primar- und Sekundarbereich; Kanada und Luxemburg: Tertiärbereich und Primar- bis Tertiärbereich; Slowakei: Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge). 3. Referenzjahr 2015.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560054*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

B 1

## Tabelle B1.3

### Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (2008, 2011, 2014)

*Index der Veränderung (BIP-Deflator 2010 = 100, zu konstanten Preisen)*

| | Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | | | | | | | Tertiärbereich | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Veränderung der Ausgaben (2010 = 100) | | | Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer (2010 = 100) | | | Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (2010 = 100) | | | Veränderung der Ausgaben (2010 = 100) | | | Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer (2010 = 100) | | | Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (2010 = 100) | | |
| | 2008 | 2011 | 2014 | 2008 | 2011 | 2014 | 2008 | 2011 | 2014 | 2008 | 2011 | 2014 | 2008 | 2011 | 2014 | 2008 | 2011 | 2014 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 83 | 98 | 102 | 98 | 102 | 108 | 84 | 96 | 94 | 88 | 102 | 127 | 86 | 103 | 113 | 102 | 99 | 113 |
| Österreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Belgien | 100 | 101 | 104 | 101 | 100 | 102 | 100 | 101 | 102 | 93 | 102 | 110 | 92 | 103 | 112 | 101 | 98 | 99 |
| Kanada[1] | 92 | 97 | 101 | 101 | 99 | 102 | 91 | 98 | 98 | 89 | 97 | 104 | 99 | 100 | 115 | 89 | 97 | 91 |
| Chile | 102 | 104 | 109 | 105 | 98 | 94 | 97 | 106 | 115 | 78 | 110 | 121 | 82 | 107 | 122 | 95 | 103 | 99 |
| Tschechien | 96 | 103 | 101 | 104 | 98 | 97 | 92 | 105 | 104 | 95 | 117 | 108 | 90 | 101 | 89 | 106 | 116 | 121 |
| Dänemark[1] | 91 | 92 | 107 | 94 | 105 | 105 | 97 | 88 | 102 | 92 | 102 | 97 | 93 | 93 | 130 | 98 | 110 | 74 |
| Estland | 114 | 93 | 94 | 106 | 98 | 94 | 107 | 95 | 101 | 93 | 114 | 142 | 99 | 100 | 86 | 94 | 113 | 164 |
| Finnland | 96 | 101 | 99 | 101 | 99 | 98 | 95 | 102 | 101 | 93 | 104 | 96 | 99 | 101 | 101 | 94 | 103 | 95 |
| Frankreich | 99 | 99 | 100 | 100 | 100 | 102 | 98 | 98 | 98 | 96 | 101 | 105 | 97 | 101 | 106 | 99 | 100 | 99 |
| Deutschland | 94 | 100 | 98 | 103 | 98 | 94 | 92 | 101 | 105 | 92 | 104 | 109 | 92 | 105 | 123 | 100 | 99 | 89 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn[2,3] | 113 | 94 | 105 | 102 | 99 | 93 | 111 | 95 | 112 | 110 | 117 | 85[d] | 114 | 107 | 92 | 97 | 109 | 92 |
| Island | 115 | 103 | 110 | 100 | 100 | 99 | 115 | 103 | 111 | 114 | 97 | 121 | 94 | 103 | 102 | 121 | 94 | 118 |
| Irland | 91 | 96 | 90 | m | 101 | 106 | m | 96 | 85 | 95 | 94 | 82 | m | 100 | 108 | m | 94 | 76 |
| Israel | 92 | 111 | 126 | 96 | 102 | 109 | 96 | 109 | 115 | 92 | 111 | 115 | 87 | 101 | 100 | 106 | 110 | 115 |
| Italien[1] | 108 | 96 | 98 | 100 | 101 | 101 | 108 | 95 | 97 | 101 | 102 | 97 | 102 | 99 | 93 | 99 | 103 | 104 |
| Japan[2] | 98 | 100 | 102 | 101 | 99 | 97 | 96 | 101 | 106 | 99 | 104 | 105[d] | 101 | 100 | 99[d] | 98 | 104 | 106 |
| Korea | 82 | 103 | 103 | 105 | 97 | 87 | 78 | 106 | 118 | 92 | 105 | 106 | 101 | 101 | 100 | 92 | 104 | 106 |
| Lettland | 130 | 96 | 114 | 109 | 96 | 91 | 119 | 100 | 126 | 128 | 116 | 119 | 112 | 95 | 86 | 114 | 123 | 138 |
| Luxemburg[1] | 87 | 95 | 98 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Mexiko | 93 | 104 | 112 | 98 | 101 | 104 | 94 | 103 | 108 | 89 | 97 | 118 | 92 | 105 | 119 | 97 | 92 | 99 |
| Niederlande | 93 | 99 | 97 | 100 | 100 | 98 | 93 | 99 | 99 | 92 | 104 | 109 | 93 | 103 | 108 | 99 | 101 | 100 |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Norwegen | 89 | 95 | 100 | 100 | 101 | 102 | 89 | 94 | 98 | 90 | 97 | 111 | 94 | 103 | 111 | 96 | 94 | 100 |
| Polen[2] | 95 | 98 | 105[d] | 107 | 98 | 93[d] | 89 | 101 | 112 | 77 | 93 | 98 | 102 | 98 | 89 | 76 | 95 | 110 |
| Portugal[1,2] | 89 | 94 | 112 | 101 | 98 | 92 | 88 | 96 | 122 | 94 | 94 | 91[d] | 95 | 103 | 94[d] | 99 | 91 | 97 |
| Slowakei[1] | 86 | 93 | 101 | 107 | 97 | 89 | 80 | 96 | 113 | 97 | 111 | 129 | 100 | 98 | 88 | 97 | 113 | 146 |
| Slowenien | 101 | 98 | 91 | 103 | 99 | 99 | 98 | 99 | 92 | 96 | 104 | 89 | 98 | 98 | 89 | 97 | 106 | 100 |
| Spanien | 97 | 98 | 90 | 97 | 101 | 106 | 100 | 96 | 85 | 94 | 98 | 93 | 95 | 103 | 107 | 99 | 95 | 86 |
| Schweden | 101 | 100 | 104 | 106 | 99 | 103 | 95 | 101 | 100 | 90 | 102 | 108 | 91 | 103 | 99 | 99 | 99 | 109 |
| Schweiz[1] | m | m | m | 102 | 99 | 98 | m | m | m | m | m | m | 90 | 106 | 106 | m | m | m |
| Türkei[1,3] | 84 | 118 | 147 | 96 | 110 | 113 | 87 | 108 | 130 | 80 | 195 | 230 | 84 | 116 | 151 | 95 | 168 | 152 |
| Ver. Königreich | 91 | 102 | 120 | 99 | 101 | 103 | 92 | 101 | 117 | m | m | m | 96 | 105 | 109 | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 102 | 98 | 97 | 102 | 101 | 101 | 100 | 97 | 96 | 96 | 104 | 106 | 90 | 104 | 100 | 107 | 100 | 106 |
| **OECD-Durchschnitt** | **97** | **99** | **104** | **101** | **100** | **99** | **95** | **99** | **105** | **94** | **107** | **111** | **95** | **102** | **105** | **99** | **105** | **106** |
| **EU22-Durchschnitt** | **99** | **97** | **102** | **102** | **99** | **98** | **96** | **98** | **103** | **96** | **104** | **104** | **98** | **101** | **101** | **98** | **103** | **103** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien[1] | 88 | 104 | 106 | 105 | 97 | 67 | 83 | 106 | 158 | 83 | 113 | 107 | 89 | 120 | 134 | 93 | 94 | 80 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | 94 | 90 | 109 | 95 | 86 | m | 100 | 105 | 96 | 119 | 120 | 106 | 98 | 97 | 91 | 121 | 124 |
| Russische Föd.[1] | 105 | 104 | 117 | 101 | 101 | 104 | 104 | 103 | 113 | 99 | 93 | 95 | m | 94 | 81 | m | 99 | 116 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien: Primar- und Sekundarbereich; Kanada und Luxemburg: Tertiärbereich und Primar- bis Tertiärbereich; Russische Föderation: Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich; Slowakei: Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge). 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 3. Nur öffentliche Ausgaben.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560073*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Indikator B2

# Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

- 2014 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5,2 Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, mit einer Bandbreite in den OECD- und Partnerländern von 3,3 Prozent in der Russischen Föderation bis zu 6,6 Prozent im Vereinigten Königreich.
- Zwischen 2005 und 2014 haben 21 der 30 Länder mit verfügbaren Daten den in Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs investierten Anteil des BIP erhöht. Die durchschnittlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP blieben jedoch größtenteils relativ stabil und stiegen während dieser 9 Jahre lediglich um 0,2 Prozentpunkte.
- Vom Beginn der Wirtschaftskrise im Jahr 2008 bis zum Jahr 2010 sank das BIP in 23 der 41 Länder mit verfügbaren Daten real, während die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Zeitraum nur in 9 der 33 Länder mit verfügbaren Daten zurückgingen. Daher sanken die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP während dieses Zeitraums nur in 4 Ländern. Zwischen 2010 und 2014 hielt der Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben jedoch nicht mit dem Anstieg des BIP Schritt, was in den OECD-Ländern einen Rückgang der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP von 2 Prozent zur Folge hatte.

**Abbildung B2.1**

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2014)**

*Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen[1] und privaten[2] Quellen, einschließlich nicht zugeordneter Bildungsgänge, vom Primar- bis Tertiärbereich*

*1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Öffentliche Quellen umfassen keine internationalen Quellen. 4. Referenzjahr 2015. 5. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557850*

## Kontext

Länder investieren in Bildungseinrichtungen, um u. a. dazu beizutragen, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Höhe der Ausgaben eines Landes für Bildungseinrichtungen wird jedoch beeinflusst durch die Zahl

junger Menschen im schulpflichtigen Alter, die Bildungsbeteiligung, die Gehälter der Lehrkräfte sowie die Unterrichtsorganisation und die Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. Im Primar- und Sekundarbereich I (was ungefähr der Altersgruppe der 5- bis 14-Jährigen entspricht) liegt die Bildungsbeteiligung in den meisten OECD-Ländern bei nahezu 100 Prozent, und Veränderungen der Schülerzahl hängen daher eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich ist dies jedoch weniger der Fall, da ein Teil der entsprechenden Population das Bildungssystem bereits verlassen hat (s. Indikator C1).



Um diese Aspekte zu berücksichtigen, zeigt dieser Indikator die Ausgaben für Bildungseinrichtungen der einzelnen Länder in Relation zum jeweiligen nationalen Wohlstand auf. Der nationale Wohlstand wird anhand der Kennzahl Bruttoinlandsprodukt (BIP) erfasst, die Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben von öffentlichen Haushalten, Unternehmen, einzelnen Bildungsteilnehmern und ihren Familien. Welcher Anteil des BIP für das Bildungswesen bereitgestellt wird, hängt teilweise von den unterschiedlichen Präferenzen verschiedener öffentlicher und privater Akteure ab, obwohl der Großteil der Bildungsausgaben aus öffentlichen Haushalten stammt und staatlicherseits genau im Blick behalten wird. Während konjunkturell schlechter Zeiten können selbst zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 70 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs bzw. 3,6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Dänemark, Island, Neuseeland, Norwegen, Portugal und das Vereinigte Königreich stellen mit mindestens 4,5 Prozent den höchsten Anteil des BIP für diese Bildungsbereiche bereit, während es in Litauen, der Russischen Föderation und Tschechien höchstens 2,7 Prozent des BIP sind.
- 2014 entfielen auf Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt der OECD-Länder 1,6 Prozent des BIP, was einen moderaten Anstieg gegenüber durchschnittlich 1,4 Prozent im Jahr 2005 bedeutet. Die Länder mit den höchsten Ausgaben in diesem Bildungsbereich – Chile, Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten – investieren zwischen 2,3 Prozent und 2,7 Prozent des BIP in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.
- Die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sind im Durchschnitt der OECD-Länder im Tertiärbereich am höchsten. In Australien, Chile, Japan, Kanada, Kolumbien, Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten stammen mehr als die Hälfte der Mittel für Ausgaben im Tertiärbereich aus privaten Quellen, was einem Anteil von mindestens 0,5 Prozent des BIP entspricht.

# Analyse und Interpretationen

## Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern wird ein bedeutender Teil des nationalen Wohlstands für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2014 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 5,2 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs auf (für den in den Elementarbereich investierten Teil des BIP s. Tab. C2.3), wobei mit Mitteln sowohl aus öffentlichen als auch privaten Quellen finanzierte Ausgaben berücksichtigt sind.

Der in Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich investierte Teil des BIP belief sich in Dänemark, Island, Kanada, Korea, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten auf mindestens 6 Prozent. Am anderen Ende des Spektrums wendeten Indonesien, Luxemburg, die Russische Föderation, die Slowakei, Tschechien und Ungarn weniger als 4 Prozent ihres BIP für Bildung auf (Abb. B2.1 und Tab. B2.1).



## Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist der Teil der nationalen Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen aufgewendet wird, wesentlich größer als der für den Tertiärbereich aufgewendete Teil (Tab. B2.3). So werden in den OECD-Ländern durchschnittlich mehr als zwei Drittel der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (ohne Elementarbereich) im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich ausgegeben und fast ein Drittel für den Tertiärbereich. In allen Ländern entfallen auf Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mehr als 50 Prozent der Bildungsausgaben, in Argentinien, Belgien, Brasilien, Indonesien, Irland, Island, Italien, Luxemburg, Portugal und Slowenien sind es sogar mehr als 75 Prozent. Betrachtet man die Ausgaben als Prozentsatz des BIP, so investieren Dänemark, Island und das Vereinigte Königreich mit mindestens 4,7 Prozent den größten Anteil des BIP in Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs zusammen, wohingegen Indonesien, Litauen, die Russische Föderation, die Slowakei und Tschechien weniger als 2,8 Prozent des BIP für diese Bildungsbereiche ausgeben.

Im Primarbereich belaufen sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder auf 1,5 Prozent des BIP, im Sekundarbereich I dagegen auf 1 Prozent. Dabei wird der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen stark von der Altersstruktur der Bevölkerung beeinflusst. Länder mit einer verhältnismäßig hohen Geburtenziffer geben eher einen großen Teil ihres Wohlstands für Bildung im Primar- und Sekundarbereich I aus. Andererseits sind alle Länder mit Ausgaben im Primarbereich von unter 1 Prozent des BIP mittel- und osteuropäische Länder mit niedrigen Geburtenziffern: Deutschland, Litauen, Österreich, die Slowakei, Tschechien und Ungarn (Tab. B2.3, s. Indikator C1).

Bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II entfallen auf berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge durchschnittlich je 0,6 Prozent des BIP. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Von den 29 Ländern mit verfügbaren Daten geben 15 mehr für allgemeinbildende Bildungsgänge und 14 mehr für berufsbildende Bildungsgänge aus. Auf den postsekundaren, nicht tertiären Bereich, der oft auch berufsbildende Komponenten beinhaltet, entfällt im Durchschnitt der OECD-Länder mit rund 0,1 Prozent des BIP ein deutlich kleinerer Teil der Ausgaben.

Auf den Tertiärbereich schließlich entfallen durchschnittlich 1,5 Prozent des BIP, auch wenn die Unterschiede zwischen den Ländern in diesem Bildungsbereich z. B. aufgrund von Ausgaben für Forschung und Entwicklung größer sind (s. Indikator B1). Da die Teilnahme an diesem Bildungsbereich darüber hinaus nicht verpflichtend ist, sind die Bildungsbeteiligung und damit die Ausgaben weniger abhängig von demografischen Gegebenheiten als bei den vorgelagerten Bildungsbereichen. Auf den Tertiärbereich sind außerdem die meisten Unterschiede bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs im Zeitverlauf zurückzuführen, insbesondere zwischen 2005 und 2011 (Tab. B2.2). Die Länder, die im Jahr 2014 den höchsten Anteil des BIP für Bildung im Tertiärbereich ausgaben, sind Chile, Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten (jeweils mehr als 2 Prozent). Es überrascht nicht, dass in diesen Ländern der Beitrag der Mittel aus privaten Quellen zur Finanzierung dieses Bildungsbereichs mit am höchsten ist, er liegt beispielsweise in Chile und Kanada bei 1,3 Prozent des BIP und in den Vereinigten Staaten bei 1,7 Prozent des BIP (Tab. B2.3 und Abb. B2.2).



## Anteil der öffentlichen und privaten Ausgaben als Prozentsatz des BIP

In den OECD-Ländern stammen durchschnittlich 4,4 Prozent des BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich aus öffentlichen Quellen, während 0,8 Prozent aus privaten Quellen finanziert werden (Abb. B2.1). Zwischen den einzelnen Ländern bestehen jedoch große Unterschiede bei den privaten Ausgaben. In Australien, Chile, Kolumbien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten machen die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit mindestens 1,8 Prozent im Vergleich mit anderen Ländern einen relativ großen Teil des BIP aus. Demgegenüber fällt in Belgien, Dänemark, Finnland, Luxemburg, Norwegen, Österreich und Schweden der Anteil der privaten Ausgaben mit höchstens 0,2 Prozent am niedrigsten aus.

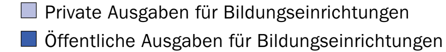
In den dem Tertiärbereich vorgelagerten Bildungsbereichen (Abb. B2.2) sind die privaten Investitionen niedrig, sie belaufen sich für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen im Durchschnitt auf 0,3 Prozent des BIP. Die höchsten relativen Anteile privater Mittel im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich haben Australien (mit 0,7 Prozent des BIP), Kolumbien (0,9 Prozent) und Neuseeland (0,8 Prozent). In Neuseeland wird dies durch einen relativ großen berufsbildenden Sektor im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich beeinflusst. Im Verhältnis zu den während der Schulpflicht besuchten Bildungsbereichen wird in Neuseeland ein wesentlich größerer Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen durch Mittel aus privaten Quellen bestritten, die mittels Bildungsgebühren an die Bildungseinrichtungen fließen. Ein Großteil hiervon wird im Namen des Bildungsteilnehmers von öffentlichen Quellen mittels subventionierter Bildungsdarlehen an die Bildungsteilnehmer direkt an die Bildungseinrichtungen gezahlt. In Australien sind die Mittel aus privaten Quellen relativ gleichmäßig über den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich verteilt, während in Kolumbien die privaten Bildungsinvestitionen mit rund einem Viertel der Gesamtausgaben stärker im Primarbereich vertreten sind.

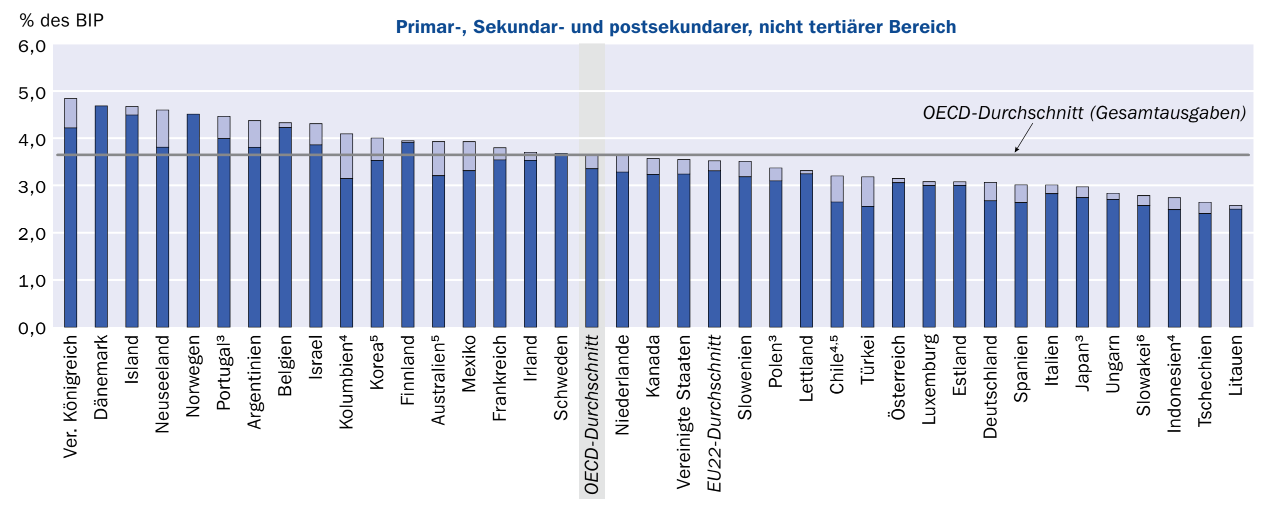
Dagegen spielen im Tertiärbereich die privaten Quellen (einschließlich Darlehen für die Bildungsgebühren) mit durchschnittlich rund 31 Prozent der Ausgaben bzw. 0,5 Prozent des BIP eine gewichtigere Rolle (Abb. B2.2). Um sicherzustellen, dass ein großer Anteil des nationalen Wohlstands in den Tertiärbereich fließt, spielen in einigen Ländern private Quellen sowohl in relativen als auch in absoluten Zahlen eine sehr wichtige Rolle. Wie oben ausgeführt, stechen Chile, Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten als die Länder mit den höchsten Ausgaben als Prozentsatz des BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiär-

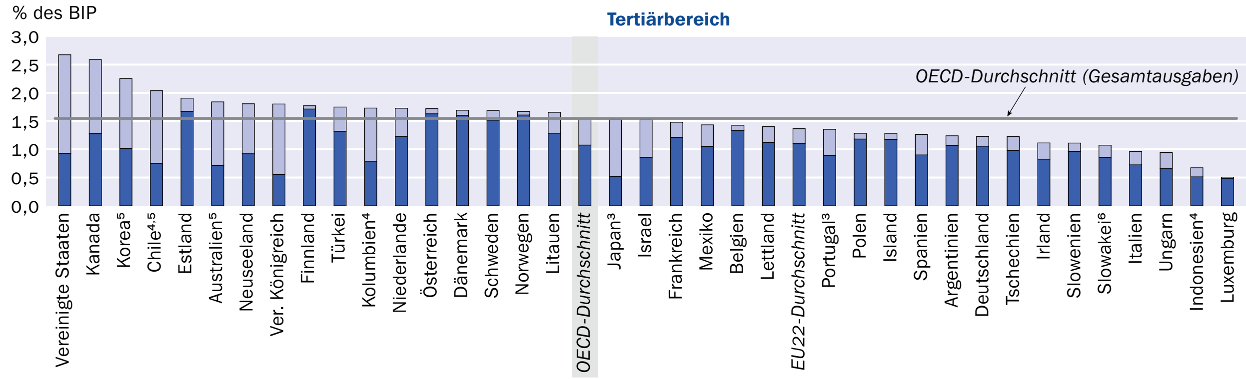
**Abbildung B2.2**

**Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2014)**

*Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen[1] und privaten[2] Quellen, nach Bildungsbereich und Herkunft der Mittel*




*1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2015. 5. Öffentliche Quellen umfassen keine internationalen Quellen. 6. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557869*

bereich hervor. Zum Teil ist dies auf den höchsten Anteil an Mitteln aus privaten Quellen zurückzuführen. Bei den Ländern, die mehr als 1,9 Prozent des BIP für den Tertiärbereich ausgeben, ist der Anteil der Mittel aus privaten Quellen nur in Estland mit 0,2 Prozent des BIP niedrig.

## Veränderungen der Bildungsausgaben zwischen 2005 und 2014

Der durchschnittliche Anteil des BIP, der in den OECD-Ländern in Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs investiert wurde, stieg zwischen 2005 und 2014 um rund 0,2 Prozentpunkte (Tab. B2.2). Während des gleichen Zeitraums gab es in Ländern wie Brasilien, Portugal und der Russischen Föderation die höchsten Steigerungen der Ausgaben als Prozentsatz des BIP. Dies war eher ein Ergebnis der gestiegenen Ausgaben als eines Rückgangs des BIP. Brasilien und Portugal erhöhten den für Bildungseinrichtungen aufgewendeten Anteil des BIP jeweils um 1 Prozentpunkt, die Russische Föderation um 0,8 Prozentpunkte.

Auch wenn die durchschnittlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2005 und 2014 stabil blieben, verbergen sich dahinter doch wesentliche Veränderungen in einigen Ländern. In Chile, Island, Slowenien und Ungarn beispielsweise sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Prozentsatz des BIP in diesen 9 Jahren um mindestens 0,5 Prozentpunkte gesunken. Im Gegensatz dazu stieg der Anteil der Bildungsausgaben für diese Bildungsbereiche in Brasilien und Portugal während des gleichen Zeitraums jeweils um 0,9 Prozentpunkte.



Im Tertiärbereich haben 2014 alle Länder außer Israel, Polen, Slowenien und Ungarn einen größeren Prozentsatz des BIP für Bildungseinrichtungen ausgegeben als im Jahr 2005. Der OECD-weite durchschnittliche Anstieg betrug 0,1 Prozentpunkte, obwohl er in Estland bei 0,8 Prozentpunkten lag.

### Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP nach der Krise von 2008

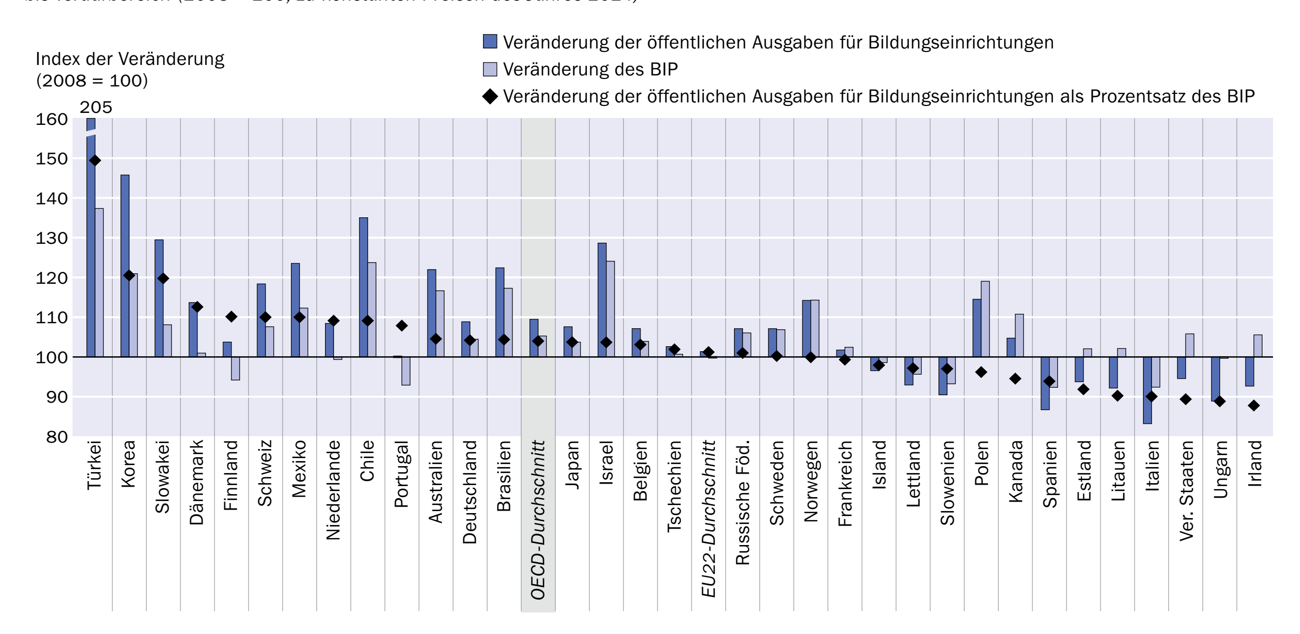
Die im Jahr 2008 einsetzende globale Wirtschaftskrise hatte sehr negative Auswirkungen auf verschiedenste Bereiche der Wirtschaft. Die Daten von 2008 bis 2014 zeigen klar die Auswirkungen der Krise auf die Finanzierung von Bildungseinrichtungen, besonders wenn man den Zeitraum 2008 bis 2010 mit dem Zeitraum 2010 bis 2014 vergleicht (Tab. B2.4 im Internet).

Zwischen 2008 und 2010 sank das BIP (zu konstanten Preisen) in 22 von 35 OECD-Ländern – in allen OECD-Ländern zusammen im Durchschnitt um 2 Prozent und in Estland, Griechenland, Island, Lettland und Slowenien um mindestens 6 Prozent. Trotz dieses Rückgangs und der Tatsache, dass in den meisten Ländern drei Viertel der Bildungsausgaben aus öffentlichen Quellen bestritten werden, zeigen die verfügbaren Daten, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs von frühen Haushaltskürzungen relativ unberührt blieben. Da in den meisten Ländern der öffentliche Haushalt viele Monate vor dem tatsächlichen Mittelabfluss verabschiedet wird, wirken sich aktuelle Entwicklungen nur in gewissem Umfang unmittelbar auf die Bildungsfinanzierung aus. Außerdem versuchen die meisten Staaten, das Bildungswesen vor starken Einschnitten bei den öffentlichen Ausgaben zu schützen. Von den 33 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für den Zeitraum 2008 bis 2010 kürzten nur 8 Länder die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen real: Estland (um 11 Prozent), Island (13 Prozent), Italien (6 Prozent), Lettland (26 Prozent), Litauen (8 Prozent), die Russische Föderation (4 Prozent), Ungarn (11 Prozent) und die Vereinigten Staaten (1 Prozent). Dies führte in Island, Italien, Lettland und Ungarn zu einer Senkung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (da die Ausgabensenkung höher war als der Rückgang des BIP bzw. der Anstieg des BIP im gleichen Zeitraum). In Estland, Litauen, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten veränderte sich der in Bildungseinrichtungen investierte Teil des BIP nicht bzw. stieg sogar, da der Rückgang der Ausgaben mit einem ähnlich großen bzw. größeren Rückgang des BIP einherging, der den Rückgang der Ausgaben teils oder ganz kompensierte. In allen anderen Ländern stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. blieben stabil, obwohl das BIP in einigen dieser Länder sank. Daher stieg der für Bildung bereitgestellte Anteil des BIP zwischen 2008 und 2010 im Durchschnitt der OECD-Länder um 6 Prozent.

**Abbildung B2.3**

**Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP (2008 bis 2014)**

*Index der Veränderung der öffentlichen[1] Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 2008 und 2014, vom Primar- bis Tertiärbereich (2008 = 100, zu konstanten Preisen des Jahres 2014)*




*1. Ohne Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B2.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557888*

Zwischen 2010 und 2014 wirkte sich die Krise jedoch stärker auf die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus. Zwar sank das BIP in 22 der 35 OECD-Länder mit verfügbaren Daten zwischen 2008 und 2010, aber zwischen 2010 und 2014 blieb es mit Ausnahme von 4 Ländern in allen Ländern stabil oder stieg sogar. Die Ausnahmen waren Griechenland mit einem Rückgang von 18 Prozent, Italien (–4 Prozent), Portugal (–6 Prozent) und Spanien (–4 Prozent). Zwischen 2010 und 2014 stieg das BIP in den OECD-Ländern im Durchschnitt um 7 Prozent. Im Vergleich dazu stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2010 und 2014 im Durchschnitt der OECD-Länder um 5 Prozent. Außer in 12 Ländern führten diese beiden Entwicklungen zusammen in allen Ländern mit verfügbaren Daten (34 OECD- und Partnerländer) zu einem Rückgang der öffentlichen Ausgaben als Prozentsatz des BIP. Der durchschnittliche Rückgang in den OECD-Ländern betrug 2 Prozent.

Insgesamt stiegen in den sechs Jahren nach Beginn der Krise (2008 bis 2014) die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um 9 Prozent (Abb. B2.3) Auch wenn das BIP anfangs, zwischen 2008 und 2010, zurückging und dann zwischen 2010 und 2014 einen stärkeren Aufschwung erlebte, stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 2008 und 2010 um 6 Prozent, gefolgt von einem Rückgang um 2 Prozent zwischen 2010 und 2014. Alle Länder außer Chile, Island, Israel, Lettland, der Russischen Föderation und der Türkei hatten im Zeitraum zwischen 2010 und 2014 einen stärkeren Rückgang bei den öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP als zwischen 2008 und 2010.

## Definitionen

*Ausgaben für Bildungseinrichtungen* sind öffentliche oder private Ausgaben für Einrichtungen, die für einzelne Personen Unterrichtsdienstleistungen oder (auch für andere Bildungseinrichtungen) bildungsbezogene Dienstleistungen erbringen.

## Angewandte Methodik



Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch das BIP ermittelt. Die Ausgaben in Landeswährung und das BIP werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP-Index) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

## Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2014 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2016 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Tabellen Indikator B2

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560225*

- Tabelle B2.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2014)

- Tabelle B2.2: Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2005, 2010 bis 2014)

- Tabelle B2.3: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2014)

- **WEB** Table B2.4: Change in public expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP) (2008, 2010, 2014)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle B2.1

### Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2014)

*Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen[1]*

| | Primarbereich | Sekundarbereich | | | | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten) | | | Primar- bis Tertiärbereich |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Sekundarbereich I | Sekundarbereich II | | | Sekundarbereich insgesamt | | Kurze tertiäre Bildungsgänge | Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgänge | Tertiärbereich insgesamt | |
| | | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Alle Bildungsgänge | | | | | | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien | 1,8 | 1,2 | 0,6 | 0,2 | 0,8 | 2,0 | 0,1 | 0,3 | 1,6 | 1,8 | **5,8** |
| Österreich | 0,9 | 1,2 | 0,3 | 0,7 | 1,0 | 2,2 | 0,0 | 0,3 | 1,5 | 1,7 | **4,9** |
| Belgien | 1,6 | 0,9 | 0,8[d] | 1,1[d] | 1,8[d] | 2,8[d] | x(4,5,6) | 0,0 | 1,4 | 1,4 | **5,8** |
| Kanada[2] | 2,1[d] | x(1) | x(5) | x(5) | 1,5 | 1,5 | m | 0,9 | 1,7 | 2,6 | **6,2** |
| Chile[3] | 1,5 | 0,6 | 0,8 | 0,3 | 1,1 | 1,7 | a | 0,3 | 1,7 | 2,0 | **5,2** |
| Tschechien | 0,8 | 0,9 | 0,2 | 0,7 | 0,9 | 1,9 | 0,0 | 0,0 | 1,2 | 1,2 | **3,9** |
| Dänemark[4] | 2,1 | 1,3 | x(5) | x(5) | 1,4 | 2,7 | a | x(10) | x(10) | 1,7 | **6,5** |
| Estland | 1,4 | 0,7 | 0,4 | 0,3 | 0,7 | 1,4 | 0,2 | a | 1,9 | 1,9 | **5,0** |
| Finnland | 1,4 | 1,1 | 0,4 | 1,1[d] | 1,5[d] | 2,6[d] | x(4,5,6) | a | 1,8 | 1,8 | **5,7** |
| Frankreich | 1,2 | 1,3 | 0,8 | 0,5 | 1,3 | 2,6 | 0,0 | 0,3 | 1,2 | 1,5 | **5,3** |
| Deutschland | 0,6 | 1,3 | 0,4 | 0,5 | 0,9 | 2,2 | 0,2 | 0,0 | 1,2 | 1,2 | **4,3** |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Ungarn | 0,6 | 0,6 | 1,1 | 0,3 | 1,4 | 2,0 | 0,2 | 0,0 | 0,9 | 0,9 | **3,8** |
| Island | 2,3 | 1,1 | 0,7 | 0,5 | 1,2 | 2,3 | 0,1 | 0,0 | 1,3 | 1,3 | **6,0** |
| Irland | 1,8 | 0,8 | 0,7 | a | 0,7 | 1,6 | 0,3 | x(10) | x(10) | 1,1 | **4,8** |
| Israel | 2,3 | x(3,4,5) | 1,2[d] | 0,8[d] | 2,0[d] | 2,0 | 0,0 | 0,2 | 1,3 | 1,5 | **5,8** |
| Italien | 1,1 | 0,7 | x(5) | x(5) | 1,2 | 1,9 | 0,1 | 0,0 | 1,0 | 1,0 | **4,0** |
| Japan | 1,3 | 0,8 | x(5) | x(5) | 0,9[d] | 1,7[d] | x(5,6,8,9,10) | 0,2[d] | 1,3[d] | 1,5[d] | **4,4** |
| Korea | 1,7 | 1,0 | x(5) | x(5) | 1,3 | 2,3 | a | 0,3 | 2,0 | 2,3 | **6,3** |
| Lettland | 1,6 | 0,8 | 0,5 | 0,4 | 0,9 | 1,6 | 0,1 | 0,2 | 1,2 | 1,4 | **4,7** |
| Luxemburg | 1,3 | 0,8 | 0,3 | 0,6 | 0,9 | 1,8 | 0,0 | 0,0 | 0,5 | 0,5 | **3,6** |
| Mexiko | 2,0 | 1,0 | 0,6 | 0,4 | 1,0 | 2,0 | a | x(10) | x(10) | 1,4 | **5,4** |
| Niederlande | 1,2 | 1,2 | 0,3 | 0,9 | 1,2 | 2,4 | 0,0 | 0,0 | 1,7 | 1,7 | **5,4** |
| Neuseeland | 1,6 | 1,4 | 1,1 | 0,4 | 1,4 | 2,8 | 0,2 | 0,2 | 1,6 | 1,8 | **6,4** |
| Norwegen | 2,1 | 1,0 | 0,7 | 0,8 | 1,5 | 2,4 | 0,0 | 0,0 | 1,6 | 1,7 | **6,2** |
| Polen[4] | 1,6 | 0,8 | 0,3 | 0,5 | 0,9 | 1,7 | 0,1 | 0,0 | 1,3 | 1,3 | **4,7** |
| Portugal | 1,8 | 1,3 | x(5) | x(5) | 1,4[d] | 2,7[d] | x(5,6,9,10) | a | 1,4[d] | 1,4[d] | **5,8** |
| Slowakei[5] | 0,9 | 1,0 | 0,2 | 0,6 | 0,9 | 1,9 | 0,1 | 0,0 | 1,1 | 1,1 | **3,9** |
| Slowenien | 1,7 | 0,9 | 0,4 | 0,6 | 1,0 | 1,9 | a | 0,0 | 1,1 | 1,1 | **4,6** |
| Spanien | 1,3 | 0,8 | 0,5 | 0,3[d] | 0,9[d] | 1,7[d] | x(4,5,6) | 0,2 | 1,1 | 1,3 | **4,3** |
| Schweden | 1,7 | 0,8 | 0,5 | 0,6 | 1,1 | 1,9 | 0,0 | 0,0 | 1,7 | 1,7 | **5,4** |
| Schweiz[6] | 1,5 | 1,0 | 0,4 | 0,5 | 0,9 | 1,9 | x(4,5,6) | x(9,10) | 1,3[d] | 1,3[d] | **4,7** |
| Türkei | 1,2 | 0,9 | 0,5 | 0,5 | 1,0 | 2,0 | a | x(10) | x(10) | 1,8 | **4,9** |
| Ver. Königreich | 2,0 | 1,1 | 1,2 | 0,5 | 1,7 | 2,8 | a | m | m | 1,8 | **6,6** |
| Vereinigte Staaten | 1,6 | 0,9 | x(5) | x(5) | 1,0 | 1,9 | 0,0 | x(10) | x(10) | 2,7 | **6,2** |
| **OECD-Durchschnitt** | **1,5** | **1,0** | **0,6** | **0,6** | **1,2** | **2,1** | **0,1** | **0,2** | **1,4** | **1,5** | **5,2** |
| **EU22-Durchschnitt** | **1,4** | **1,0** | **0,5** | **0,6** | **1,1** | **2,1** | **0,1** | **0,1** | **1,3** | **1,4** | **4,9** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 1,9 | 1,5 | 1,0 | a | 1,0 | 2,5 | a | x(10) | x(10) | 1,2 | **5,6** |
| Brasilien[6] | 1,6 | 1,4 | x(5) | x(5) | 1,0[d] | 2,5[d] | x(5,6) | x(10) | x(10) | 0,8 | **4,9** |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Kolumbien[3] | 2,1 | 1,5 | x(5) | x(5) | 0,5 | 2,0 | m | x(10) | x(10) | 1,7[d] | **5,8** |
| Costa Rica[3] | m | m | m | m | m | m | a | m | m | m | **m** |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | a | m | m | **m** |
| Indonesien[3] | 1,6 | 0,5 | 0,4 | 0,2 | 0,6 | 1,2 | a | x(10) | x(10) | 0,7 | **3,4** |
| Litauen | 0,7 | 1,2 | 0,4 | 0,2 | 0,6 | 1,7 | 0,2 | a | 1,7 | 1,7 | **4,2** |
| Russische Föd. | x(3,4,5) | x(3,4,5) | 1,9[d] | 0,2[d] | 2,1[d] | 2,1[d] | x(5,6) | 0,2 | 1,1 | 1,3 | **3,3** |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Daten zum Elementarbereich s. Indikator C2. Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Primarbereich enthält Angaben zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 3. Referenzjahr 2015. 4. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II enthalten Angaben zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I. 5. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge. 6. Nur öffentliche Ausgaben.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560149*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle B2.2

### Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2005, 2010 bis 2014)

*Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Jahr*

| | Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | | | | Tertiärbereich | | | | | | Primar- bis Tertiärbereich | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2005 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2005 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 3,7 | 4,3 | 4,1 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 1,5 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,7 | 1,8 | **5,2** | **5,9** | **5,7** | **5,6** | **5,6** | **5,8** |
| Österreich | m | m | m | 3,1 | 3,2 | 3,1 | m | m | m | 1,8 | 1,8 | 1,7 | **m** | **m** | **m** | **4,9** | **5,0** | **4,9** |
| Belgien | 4,1 | 4,3 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 4,3 | 1,2 | 1,3 | 1,3 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | **5,3** | **5,6** | **5,6** | **5,7** | **5,8** | **5,8** |
| Kanada | 3,5 | 4,0 | 3,7 | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 2,4 | 2,8 | 2,6 | 2,6 | 2,6 | 2,6 | **5,9** | **6,7** | **6,3** | **6,2** | **6,2** | **6,2** |
| Chile | 3,6 | 3,4 | 3,4 | 3,8 | 3,4 | 3,1 | 1,9 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,4 | 2,3 | **5,5** | **5,7** | **5,7** | **6,2** | **5,8** | **5,5** |
| Tschechien | 2,8 | 2,7 | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 2,6 | 1,0 | 1,2 | 1,4 | 1,4 | 1,3 | 1,2 | **3,7** | **3,9** | **4,1** | **4,2** | **4,0** | **3,9** |
| Dänemark[1] | 4,3 | 4,6 | 4,1 | 4,5 | 4,4 | 4,7 | 1,6 | 1,7 | 1,7 | 1,5 | 1,6 | 1,6 | **5,9** | **6,2** | **5,8** | **6,0** | **6,1** | **6,3** |
| Estland | 3,4 | 3,8 | 3,3 | 3,2 | 3,2 | 3,1 | 1,1 | 1,6 | 1,7 | 1,6 | 2,0 | 1,9 | **4,6** | **5,4** | **4,9** | **4,8** | **5,2** | **5,0** |
| Finnland | 3,7 | 4,0 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 1,7 | 1,8 | 1,9 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | **5,4** | **5,8** | **5,8** | **5,8** | **5,7** | **5,7** |
| Frankreich | 3,9 | 3,9 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 3,8 | 1,3 | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,5 | 1,5 | **5,2** | **5,4** | **5,3** | **5,2** | **5,3** | **5,3** |
| Deutschland | 3,3 | 3,3 | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 3,1 | 1,0 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | **4,3** | **4,5** | **4,4** | **4,3** | **4,3** | **4,3** |
| Griechenland | 2,7 | m | m | m | m | m | 1,5 | m | m | m | m | m | **4,2** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |
| Ungarn | 3,4 | m | m | 2,6 | 2,5 | 2,8 | 1,1 | m | m | 1,2 | 1,3 | 0,9 | **4,5** | **m** | **m** | **3,8** | **3,8** | **3,8** |
| Island | 5,2 | 4,7 | 4,7 | 4,6 | 4,6 | 4,7 | 1,2 | 1,2 | 1,1 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | **6,4** | **5,8** | **5,8** | **6,0** | **5,8** | **6,0** |
| Irland | 3,2 | 4,5 | 4,3 | 4,3 | 4,0 | 3,7 | 1,1 | 1,5 | 1,4 | 1,4 | 1,2 | 1,1 | **4,3** | **5,9** | **5,7** | **5,7**[d] | **5,2** | **4,8** |
| Israel | 3,7 | 4,0 | 4,2 | 4,3 | 4,3 | 4,3 | 1,6 | 1,5 | 1,6 | 1,4 | 1,6 | 1,5 | **5,3** | **5,5** | **5,8** | **5,7** | **5,8** | **5,8** |
| Italien | 3,0 | 3,0 | 2,8 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 0,8 | 1,0 | 1,0 | 0,9 | 1,0 | 1,0 | **3,9** | **3,9** | **3,8** | **3,9** | **4,0** | **4,0** |
| Japan[2] | 2,9 | 3,0 | 3,0 | 2,9 | 2,9 | 2,9 | 1,4 | 1,5 | 1,6 | 1,5 | 1,6 | 1,5 | **4,3** | **4,5** | **4,5** | **4,5** | **4,4** | **4,4** |
| Korea | 3,8 | 4,4 | 4,4 | 4,3 | 4,2 | 4,0 | 2,1 | 2,4 | 2,4 | 2,3 | 2,3 | 2,3 | **6,0** | **6,8** | **6,8** | **6,7** | **6,5** | **6,3** |
| Lettland | 3,3 | 3,4 | 3,0 | 2,9 | 3,1 | 3,3 | 1,4 | 1,4 | 1,5 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | **4,7** | **4,7** | **4,5** | **4,2** | **4,5** | **4,7** |
| Luxemburg | m | 3,5 | 3,3 | 3,3 | 2,9 | 3,1 | m | m | m | 0,4 | 0,5 | 0,5 | **m** | **3,5** | **3,3** | **3,7** | **3,5** | **3,6** |
| Mexiko | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | 1,2 | 1,4 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | 1,4 | **5,0** | **5,3** | **5,2** | **5,2** | **5,2** | **5,4** |
| Niederlande | 3,6 | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 3,6 | 1,5 | 1,6 | 1,6 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | **5,0** | **5,4** | **5,4** | **5,4** | **5,5** | **5,4** |
| Neuseeland | m | m | m | 4,9 | 4,6 | 4,6 | m | m | m | 1,8 | 1,7 | 1,8 | **m** | **m** | **m** | **6,7** | **6,4** | **6,4** |
| Norwegen[2] | 4,9 | 4,9 | 4,7 | 4,6 | 4,7 | 4,5 | m | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,7 | **m** | **6,5** | **6,4** | **6,2** | **6,3** | **6,2** |
| Polen | 3,7 | 3,6 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 1,6 | 1,5 | 1,3 | 1,3 | 1,4 | 1,3 | **5,3** | **5,0** | **4,6** | **4,8** | **4,7** | **4,7** |
| Portugal[2] | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 4,5 | 4,7 | 4,5 | 1,3 | 1,4 | 1,3 | 1,3 | 1,4 | 1,4 | **4,8** | **5,1** | **4,9** | **5,8** | **6,1** | **5,8** |
| Slowakei[3] | 2,8 | 3,0 | 2,7 | 2,7 | 2,7 | 2,8 | 0,9 | 0,9 | 1,0 | 1,0 | 1,1 | 1,1 | **3,7** | **3,9** | **3,7** | **3,7** | **3,8** | **3,9** |
| Slowenien | 4,1 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,5 | 1,3 | 1,2 | 1,3 | 1,2 | 1,2 | 1,1 | **5,3** | **5,1** | **5,0** | **4,9** | **4,8** | **4,6** |
| Spanien | 2,8 | 3,2 | 3,2 | 3,1 | 3,1 | 3,0 | 1,1 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | **3,9** | **4,5** | **4,5** | **4,4** | **4,3** | **4,3** |
| Schweden | 4,0 | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 1,5 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | **5,5** | **5,4** | **5,3** | **5,4** | **5,4** | **5,4** |
| Schweiz[1] | 3,5 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 1,3 | 1,2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | **4,8** | **4,6** | **4,7** | **4,7** | **4,7** | **4,7** |
| Türkei | m | m | 3,0 | 3,1 | 3,1 | 3,2 | m | m | 2,0 | 1,8 | 1,7 | 1,8 | **m** | **m** | **5,0** | **4,9** | **4,8** | **4,9** |
| Ver. Königreich | 4,1 | 4,3 | 4,4 | 4,4 | 4,8 | 4,8 | m | m | m | 1,8 | 1,8 | 1,8 | **m** | **m** | **m** | **6,2** | **6,7** | **6,6** |
| Vereinigte Staaten | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,7 | 3,6 | 3,5 | 2,5 | 2,7 | 2,8 | 2,8 | 2,6 | 2,7 | **6,3** | **6,7** | **6,6** | **6,5** | **6,2** | **6,2** |
| **OECD-Durchschnitt** | **3,6** | **3,8** | **3,7** | **3,7** | **3,7** | **3,6** | **1,4** | **1,6** | **1,6** | **1,6** | **1,6** | **1,6** | **5,0** | **5,3** | **5,2** | **5,2** | **5,2** | **5,2** |
| **EU22-Durchschnitt** | **3,5** | **3,7** | **3,5** | **3,5** | **3,5** | **3,5** | **1,3** | **1,4** | **1,4** | **1,4** | **1,4** | **1,4** | **4,7** | **5,0** | **4,8** | **4,9** | **4,9** | **4,8** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | 4,2 | 4,5 | 4,4 | m | m | m | m | 1,2 | 1,2 | **m** | **m** | **m** | **m** | **5,6** | **5,6** |
| Brasilien[1] | 3,2 | 4,2 | 4,2 | 4,2 | 4,2 | 4,1 | 0,7 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 0,8 | **3,9** | **5,1** | **5,3** | **5,0** | **5,0** | **4,9** |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |
| Kolumbien | m | m | m | m | 4,3 | 4,1 | m | m | m | m | 1,8 | 1,6 | **m** | **m** | **m** | **m** | **6,1** | **5,7** |
| Costa Rica | m | m | m | m | 5,6 | m | m | m | m | m | 2,4 | m | **m** | **m** | **m** | **m** | **8,0** | **m** |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |
| Indonesien | m | m | m | 2,8 | 2,3 | m | m | m | m | 0,8 | 0,5 | m | **m** | **m** | **m** | **3,6** | **2,8** | **m** |
| Litauen | m | 3,4 | 3,0 | 2,8 | 2,7 | 2,6 | 1,3 | 1,6 | 1,8 | 1,7 | 1,7 | 1,7 | **m** | **5,0** | **4,8** | **4,5** | **4,4** | **4,2** |
| Russische Föd. | 1,8 | 1,9 | 1,9 | 2,1 | 2,2 | 2,1 | 0,7 | 1,5 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | 1,3 | **2,5** | **3,4** | **3,2** | **3,4** | **3,5** | **3,3** |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.*

*3. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560168*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

B 2

## Tabelle B2.3

### Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2014)

*Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen*

| | Primarbereich | | | Sekundarbereich I | | | Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | Tertiärbereich | | | Primar- bis Tertiärbereich | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Öffentliche Quellen[1] | Private Quellen[2] | Gesamt | Öffentliche Quellen[1] | Private Quellen[2] | Gesamt | Öffentliche Quellen[1] | Private Quellen[2] | Gesamt | Öffentliche Quellen[1] | Private Quellen[2] | Gesamt | Öffentliche Quellen[1] | Private Quellen[2] | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien[3] | 1,6 | 0,2 | **1,8** | 0,9 | 0,3 | **1,2** | 0,7 | 0,2 | **0,9** | 0,7 | 1,1 | **1,8** | 3,9 | 1,8 | **5,8** |
| Österreich | 0,9 | 0,0 | **0,9** | 1,2 | 0,0 | **1,2** | 1,0 | 0,1 | **1,0** | 1,6 | 0,1 | **1,7** | 4,7 | 0,2 | **4,9** |
| Belgien | 1,5 | 0,0 | **1,6** | 0,9 | 0,0 | **0,9** | 1,8 | 0,0 | **1,8** | 1,3 | 0,1 | **1,4** | 5,6 | 0,2 | **5,8** |
| Kanada | 1,9[d] | 0,2[d] | **2,1[d]** | x(1) | x(2) | **x(3)** | 1,3 | 0,1 | **1,5** | 1,3 | 1,3 | **2,6** | 4,5 | 1,6 | **6,2** |
| Chile[3,4] | 1,3 | 0,3 | **1,5** | 0,5 | 0,1 | **0,6** | 0,9 | 0,2 | **1,1** | 0,8 | 1,3 | **2,0** | 3,4 | 1,8 | **5,2** |
| Tschechien | 0,7 | 0,1 | **0,8** | 0,8 | 0,1 | **0,9** | 0,8 | 0,1 | **1,0** | 1,0 | 0,2 | **1,2** | 3,4 | 0,5 | **3,9** |
| Dänemark | 2,1 | 0,0 | **2,1** | 1,2 | 0,1 | **1,3** | 1,4 | 0,0 | **1,4** | 1,6 | 0,1 | **1,7** | 6,3 | 0,2 | **6,5** |
| Estland | 1,4 | 0,0 | **1,4** | 0,7 | 0,0 | **0,7** | 1,0 | 0,0 | **1,0** | 1,7 | 0,2 | **1,9** | 4,7 | 0,3 | **5,0** |
| Finnland | 1,4 | 0,0 | **1,4** | 1,1 | 0,0 | **1,1** | 1,5 | 0,0 | **1,5** | 1,7 | 0,1 | **1,8** | 5,6 | 0,1 | **5,7** |
| Frankreich | 1,1 | 0,1 | **1,2** | 1,2 | 0,1 | **1,3** | 1,2 | 0,1 | **1,3** | 1,2 | 0,3 | **1,5** | 4,8 | 0,5 | **5,3** |
| Deutschland | 0,6 | 0,0 | **0,6** | 1,2 | 0,0 | **1,3** | 0,8 | 0,3 | **1,2** | 1,1 | 0,2 | **1,2** | 3,7 | 0,6 | **4,3** |
| Griechenland | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Ungarn | 0,5 | 0,0 | **0,6** | 0,6 | 0,0 | **0,6** | 1,6 | 0,0 | **1,6** | 0,7 | 0,3 | **0,9** | 3,4 | 0,4 | **3,8** |
| Island | 2,3 | 0,0 | **2,3** | 1,1 | 0,0 | **1,1** | 1,1 | 0,1 | **1,3** | 1,2 | 0,1 | **1,3** | 5,7 | 0,3 | **6,0** |
| Irland | 1,8 | 0,1 | **1,8** | 0,8 | 0,1 | **0,8** | 1,0 | 0,1 | **1,0** | 0,8 | 0,3 | **1,1** | 4,4 | 0,5 | **4,8** |
| Israel | 2,2 | 0,1 | **2,3** | x(7) | x(8) | **x(9)** | 1,7[d] | 0,4[d] | **2,0[d]** | 0,9 | 0,7 | **1,5** | 4,7 | 1,1 | **5,8** |
| Italien | 1,0 | 0,1 | **1,1** | 0,7 | 0,0 | **0,7** | 1,1 | 0,1 | **1,2** | 0,7 | 0,2 | **1,0** | 3,6 | 0,4 | **4,0** |
| Japan[5] | 1,2 | 0,0 | **1,3** | 0,7 | 0,0 | **0,8** | 0,7 | 0,2 | **0,9** | 0,5 | 1,0 | **1,5** | 3,2 | 1,2 | **4,4** |
| Korea[3] | 1,6 | 0,1 | **1,7** | 0,9 | 0,0 | **1,0** | 1,0 | 0,3 | **1,3** | 1,0 | 1,2 | **2,3** | 4,6 | 1,7 | **6,3** |
| Lettland | 1,6 | 0,0 | **1,6** | 0,7 | 0,0 | **0,8** | 0,9 | 0,0 | **0,9** | 1,1 | 0,3 | **1,4** | 4,4 | 0,3 | **4,7** |
| Luxemburg | 1,3 | 0,0 | **1,3** | 0,8 | 0,0 | **0,8** | 0,9 | 0,0 | **0,9** | 0,5 | 0,0 | **0,5** | 3,5 | 0,1 | **3,6** |
| Mexiko | 1,7 | 0,3 | **2,0** | 0,9 | 0,1 | **1,0** | 0,8 | 0,2 | **1,0** | 1,1 | 0,4 | **1,4** | 4,4 | 1,0 | **5,4** |
| Niederlande | 1,2 | 0,0 | **1,2** | 1,2 | 0,1 | **1,2** | 0,9 | 0,3 | **1,2** | 1,2 | 0,5 | **1,7** | 4,5 | 0,9 | **5,4** |
| Neuseeland | 1,5 | 0,1 | **1,6** | 1,2 | 0,2 | **1,4** | 1,2 | 0,5 | **1,6** | 0,9 | 0,9 | **1,8** | 4,7 | 1,7 | **6,4** |
| Norwegen | 2,1 | 0,0 | **2,1** | 1,0 | 0,0 | **1,0** | 1,5 | 0,0 | **1,5** | 1,6 | 0,1 | **1,7** | 6,1 | 0,1 | **6,2** |
| Polen[5] | 1,5 | 0,1 | **1,6** | 0,7 | 0,1 | **0,8** | 0,8 | 0,1 | **0,9** | 1,2 | 0,1 | **1,3** | 4,3 | 0,4 | **4,7** |
| Portugal[5] | 1,6 | 0,2 | **1,8** | 1,2 | 0,1 | **1,3** | 1,2 | 0,2 | **1,4** | 0,9 | 0,5 | **1,4** | 4,9 | 0,9 | **5,8** |
| Slowakei[6] | 0,8 | 0,1 | **0,9** | 0,9 | 0,1 | **1,0** | 0,9 | 0,1 | **0,9** | 0,9 | 0,2 | **1,1** | 3,4 | 0,4 | **3,9** |
| Slowenien | 1,5 | 0,1 | **1,7** | 0,8 | 0,1 | **0,9** | 0,9 | 0,1 | **1,0** | 1,0 | 0,1 | **1,1** | 4,1 | 0,5 | **4,6** |
| Spanien | 1,1 | 0,2 | **1,3** | 0,7 | 0,1 | **0,8** | 0,8 | 0,1 | **0,9** | 0,9 | 0,4 | **1,3** | 3,5 | 0,7 | **4,3** |
| Schweden | 1,7 | 0,0 | **1,7** | 0,8 | 0,0 | **0,8** | 1,1 | 0,0 | **1,1** | 1,5 | 0,2 | **1,7** | 5,2 | 0,2 | **5,4** |
| Schweiz | 1,5 | m | **m** | 1,0 | m | **m** | 0,9 | m | **m** | 1,3 | m | **m** | 4,7 | m | **m** |
| Türkei | 1,0 | 0,2 | **1,2** | 0,8 | 0,2 | **0,9** | 0,8 | 0,3 | **1,0** | 1,3 | 0,4 | **1,8** | 3,9 | 1,0 | **4,9** |
| Ver. Königreich | 1,8 | 0,2 | **2,0** | 1,0 | 0,1 | **1,1** | 1,4 | 0,3 | **1,7** | 0,6 | 1,3 | **1,8** | 4,8 | 1,9 | **6,6** |
| Vereinigte Staaten | 1,5 | 0,1 | **1,6** | 0,8 | 0,1 | **0,9** | 0,9 | 0,1 | **1,0** | 0,9 | 1,7 | **2,7** | 4,2 | 2,1 | **6,2** |
| **OECD-Durchschnitt** | **1,4** | **0,1** | **1,5** | **0,9** | **0,1** | **1,0** | **1,1** | **0,1** | **1,2** | **1,1** | **0,5** | **1,6** | **4,4** | **0,8** | **5,2** |
| **EU22-Durchschnitt** | **1,3** | **0,1** | **1,4** | **0,9** | **0,1** | **1,0** | **1,1** | **0,1** | **1,2** | **1,1** | **0,3** | **1,4** | **4,4** | **0,5** | **4,9** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 1,6 | 0,3 | **1,9** | 1,3 | 0,2 | **1,5** | 0,9 | 0,1 | **1,0** | 1,1 | 0,2 | **1,2** | 4,9 | 0,7 | **5,6** |
| Brasilien | 1,6 | m | **m** | 1,4 | m | **m** | 1,0 | m | **m** | 0,8 | m | **m** | 4,9 | m | **m** |
| China | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Kolumbien[4] | 1,6 | 0,5 | **2,1** | 1,2 | 0,3 | **1,5** | 0,4 | 0,1 | **0,5** | 0,8 | 0,9 | **1,7** | 3,9 | 1,9 | **5,8** |
| Costa Rica | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Indien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Indonesien[4] | 1,5 | 0,0 | **1,6** | 0,5 | 0,0 | **0,5** | 0,5 | 0,2 | **0,6** | 0,5 | 0,2 | **0,7** | 3,0 | 0,4 | **3,4** |
| Litauen | 0,7 | 0,0 | **0,7** | 1,1 | 0,0 | **1,2** | 0,7 | 0,0 | **0,7** | 1,3 | 0,4 | **1,7** | 3,8 | 0,4 | **4,2** |
| Russische Föd. | x(9) | x(9) | **x(9)** | x(9) | x(9) | **x(9)** | m | m | **2,1[d]** | m | m | **1,3** | m | m | **3,3** |
| Saudi-Arabien | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| Südafrika | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** | m | m | **m** |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Öffentliche Quellen umfassen keine internationalen Quellen. 4. Referenzjahr 2015. 5. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 6. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560187*

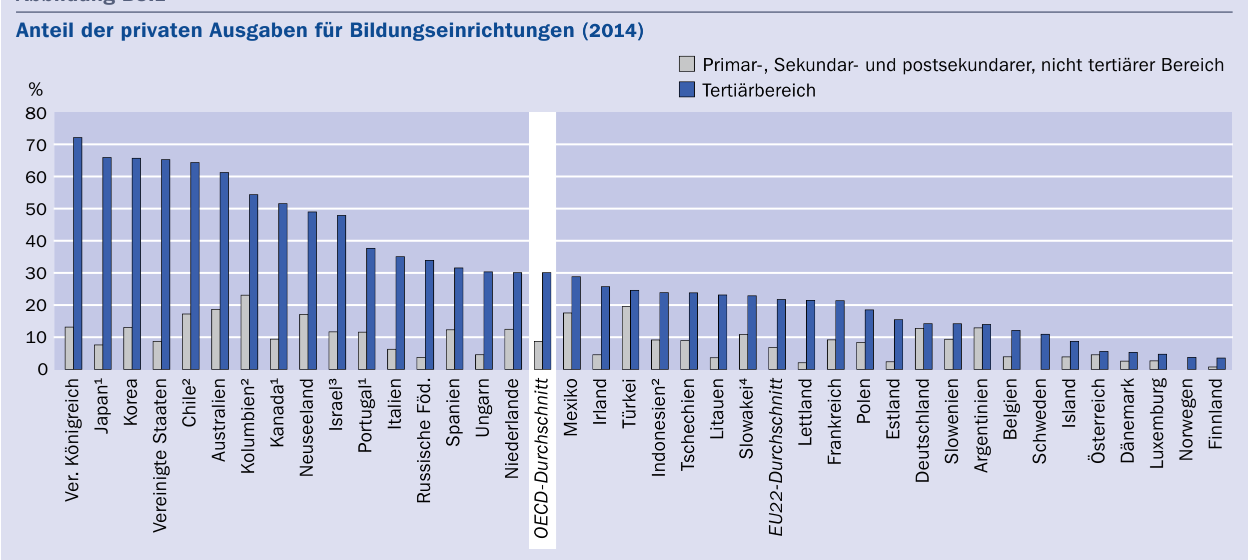
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Indikator B3
# Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 85 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich aus öffentlichen Quellen.
- Fast 91 Prozent der Mittel für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich stammen im Durchschnitt der OECD-Länder aus öffentlichen Quellen, im Vergleich zu 70 Prozent der Mittel im Tertiärbereich.
- Zwischen 2010 und 2014 stiegen die Ausgaben privater Quellen für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Durchschnitt der OECD-Länder um 13 Prozent, während die Ausgaben öffentlicher Quellen nur um 3 Prozent stiegen.

**Abbildung B3.1**

**Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2014)**




*Anmerkung:* Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. Bildungsgebührenzahlungen durch Bildungsteilnehmer, die Bildungsdarlehen erhalten, sind als private Ausgaben erfasst, und es wurden keine Anpassungen für die staatlichen Kosten nicht erfolgter Rückzahlungen vorgenommen.
1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2015.
3. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst. 4. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.
*Quelle:* OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933557907

**Erläuterung der Abbildung:** Die Abbildung zeigt die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind sämtliche Beträge, die über private Quellen an Bildungseinrichtungen fließen, einschließlich staatlich subventionierter Zahlungen privater Haushalte, von privaten Haushalten bezahlter Bildungsgebühren sowie sonstiger privater Ausgaben (z. B. für Unterbringung), die den Bildungseinrichtungen zukommen.

## Kontext

Heute nehmen mehr Menschen als je zuvor an einer steigenden Zahl unterschiedlichster Bildungsgänge teil, die von immer mehr Anbietern angeboten werden. Deshalb wird die Frage, wer das Streben des Einzelnen nach mehr Bildung unterstützen soll, der Staat oder die Bildungsteilnehmer selbst, immer wichtiger. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation haben viele Regierungen Schwierigkeiten, die nötigen Mittel für eine alleinige

Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche Hand aufzubringen. Zudem fordern manche Politiker, dass diejenigen, die am stärksten von Bildung profitieren, indem sie die Bildungsangebote wahrnehmen, zumindest einen Teil der Kosten tragen sollten. Öffentliche Mittel stellen zwar immer noch einen großen Teil der Investitionen eines Landes in die Bildung dar, aber private Mittel rücken in einigen Bildungsbereichen zunehmend in den Vordergrund.

Die öffentlichen Haushalte sind im Primar- und Sekundarbereich, die in den meisten Ländern unter die Schulpflicht fallen, die wichtigste Finanzquelle. Im Elementarbereich (ISCED 02) (s. Indikator C2) und im Tertiärbereich variiert das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung der Bildung in den OECD-Ländern jedoch stärker, da es hier seltener eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung über öffentliche Mittel gibt. In diesen Bildungsbereichen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Fragen hinsichtlich der Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteure haben Bedenken, dass sich das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung so stark verschieben könnte, dass dadurch potenzielle Bildungsteilnehmer von einer Ausbildung im Tertiärbereich abgehalten werden. Andere meinen, die Länder sollten die öffentlichen Unterstützungsleistungen für die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich signifikant erhöhen, während sich wiederum andere dafür einsetzen, mehr Mittel von privatwirtschaftlichen Unternehmen zur Finanzierung des Tertiärbereichs zu nutzen.



## Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern ist der Anteil der öffentlichen Finanzierung von Ausgaben für Bildungsrichtungen im Primarbereich etwas höher als im Sekundarbereich I. Umgekehrt ist im Sekundarbereich II der Anteil der öffentlichen Finanzierung in allen Ländern mit Ausnahme von Polen und Ungarn niedriger als im Sekundarbereich I. In allen Ländern ist der Anteil der privaten Finanzierung im Tertiärbereich höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen.
- Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden in fast allen Ländern über 85 Prozent der Ausgaben mit öffentlichen Mitteln finanziert – die Ausnahmen sind Australien (81 Prozent), Chile (83 Prozent), Kolumbien (77 Prozent), Mexiko (82 Prozent), Neuseeland (83 Prozent) und die Türkei (80 Prozent). In Schweden stellen sie die einzige Finanzierungsquelle für die Ausgaben dar. Im Tertiärbereich hingegen variiert der Anteil der Finanzierung aus öffentlichen Quellen stark. In Australien, Chile, Japan, Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten beträgt er weniger als 40 Prozent, in Finnland, Luxemburg und Norwegen dagegen mehr als 95 Prozent.
- In allen Ländern, mit Ausnahme von Kanada und den Niederlanden, tragen die privaten Haushalte den größten Teil der privaten Mittel zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Auch im Tertiärbereich tragen die privaten Haushalte den größten Teil der privaten Ausgaben, mit Ausnahme von drei Ländern (Finnland, Schweden und Tschechien).

- Im Primarbereich sind die jährlichen öffentlichen Ausgaben pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder mit 8.660 US-Dollar wesentlich höher als an privaten Bildungseinrichtungen (4.855 US-Dollar). Im Tertiärbereich ist der Unterschied noch größer, dort belaufen sich die öffentlichen Ausgaben auf 12.656 US-Dollar für öffentliche Bildungseinrichtungen und nur 4.900 US-Dollar für private Bildungseinrichtungen.



## Analyse und Interpretationen

### Der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern werden Bildungseinrichtungen überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 85 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen (Tab. B3.1b).

Im Rahmen dieses Durchschnitts variieren die Anteile der öffentlichen und der privaten Finanzierung jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Bei einem Vergleich der Ausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich zusammen liegt der Anteil der privaten Finanzierung in Australien, Chile, Kolumbien, Korea und den Vereinigten Staaten bei über 30 Prozent. Im Gegensatz hierzu werden in Dänemark, Finnland, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich und Schweden höchstens 5 Prozent der Bildungsausgaben aus privaten Mitteln finanziert (Tab. B3.1b).

**Der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich**

Die öffentlichen Haushalte sind in allen Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich die wichtigste Finanzquelle. Mit Ausnahme von Argentinien, Australien, Chile, Deutschland, Israel, Kolumbien, Korea, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Portugal, der Slowakei, Spanien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich stammen weniger als 10 Prozent der Mittel für diese Bildungsbereiche aus privaten Quellen (Tab. B3.1b und Abb. B3.1). In den meisten Ländern wird in diesen Bildungsbereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Bildungsgebühren. In den Niederlanden hingegen machen Beiträge privatwirtschaftlicher Unternehmen zur dualen Berufsausbildung den Großteil der privaten Ausgaben im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus (s. Kasten B3.1 in OECD, 2011).

Im Primarbereich werden im Durchschnitt 93 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit öffentlichen Mitteln finanziert. In Finnland, Norwegen und Schweden erfolgt die gesamte Bildungsfinanzierung in diesem Bildungsbereich durch öffentliche Mittel, während in Chile und Kolumbien 18 bzw. 23 Prozent der Mittel aus privaten Quellen stammen (die höchsten Anteile aller Länder mit verfügbaren Daten).

Im Sekundarbereich I trägt die öffentliche Finanzierung durchschnittlich 93 Prozent der gesamten Bildungsausgaben. In 25 der 31 OECD-Länder mit verfügbaren Daten werden mehr als 90 Prozent der Gesamtausgaben aus öffentlichen Mitteln finanziert. In Australien

und Kolumbien werden jedoch über 20 Prozent der Ausgaben in diesem Bildungsbereich mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert.

Im Sekundarbereich II spielen die Mittel aus privaten Quellen in den berufsbildenden Bildungsgängen eine etwas größere Rolle als in den allgemeinbildenden Bildungsgängen (14 Prozent der Ausgaben gegenüber 11 Prozent). In Deutschland, Neuseeland und den Niederlanden liegt der Anteil der Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II mindestens 25 Prozentpunkte höher als für allgemeinbildende Bildungsgänge. Es ist nicht überraschend, dass in Deutschland der Anteil von Teilnehmern in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen mit am höchsten ist (40 Prozent, s. Indikator C1). In Neuseeland wird die große Bedeutung der privaten Finanzierung durch einen relativ hohen Anteil berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, also nach Beendigung der Schulpflicht, beeinflusst. In diesen nicht mehr während der Schulpflicht besuchten Bildungsbereichen wird ein wesentlich größerer Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen durch Mittel der privaten Haushalte bestritten, die als Bildungsgebühren an die Bildungseinrichtungen fließen. Ein Großteil hiervon wird für die Bildungsteilnehmer aus öffentlichen Quellen mittels subventionierter Bildungsdarlehen an die Bildungsteilnehmer direkt an die Bildungseinrichtungen gezahlt. Andererseits liegt in Chile und der Türkei der Anteil der öffentlichen Finanzierung berufsbildender Bildungsgänge mindestens 15 Prozentpunkte über dem allgemeinbildender Bildungsgänge. Insgesamt gesehen hängt der Sekundarbereich II stärker von privaten Finanzquellen ab als der Primarbereich und der Sekundarbereich I.



Das Ausmaß der öffentlichen Finanzierung nimmt auch im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich ab, sie beträgt dort im Durchschnitt nur 77 Prozent. Im Gegensatz zu den drei oben dargestellten vorgelagerten Bildungsbereichen spielt in zwei Ländern (Neuseeland und die Vereinigten Staaten) im postsekundaren, nicht tertiären Bereich die Finanzierung aus privaten Quellen eine größere Rolle als die Finanzierung aus öffentlichen Quellen.

Die meisten Länder gaben 2014 mehr öffentliche Gelder für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich aus als 2005 (Tab. B3.2a). Im Durchschnitt stieg in den Jahren vor der Krise 2008 (2005 bis 2008) die öffentliche Finanzierung des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs um 7 Prozentpunkte an, ebenso auch danach (2008 bis 2014). Während die private Finanzierung vor der Krise ähnlich stark stieg (9 Prozentpunkte), nahm sie in den sechs Jahren danach mit insgesamt 14 Prozentpunkten wesentlich mehr zu. Zwischen 2008 und 2014 stiegen die privaten Ausgaben für diese Bildungsbereiche in Estland um 80 Prozentpunkte und in Israel um 108 Prozentpunkte. Trotz einiger Unterschiede bei den absoluten Zahlen der öffentlichen und privaten Ausgaben blieb der Anteil der öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in allen OECD-Ländern fast gleich – er veränderte sich von 92 Prozent 2005 auf 91 Prozent 2014.

**Der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich**

Im Tertiärbereich deuten die hohen privaten Erträge (s. Indikator A7) darauf hin, dass eine stärkere Beteiligung von Privatpersonen und anderen privaten Einheiten an den Kosten der (Aus-)Bildung gerechtfertigt sein könnte, solange gewährleistet wird, dass den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen

Finanzierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (s. Indikator B5). In allen Ländern ist der Anteil privater Mittel an der Bildungsfinanzierung im Tertiärbereich weitaus höher (durchschnittlich fast 30 Prozent der Gesamtausgaben in diesem Bildungsbereich) als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Abb. B3.1 und Tab. B3.1b).

Der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, der von Privatpersonen, Unternehmen und anderen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen z. B. in Form von Darlehen für Bildungsgebühren, reicht von weniger als 10 Prozent in Dänemark, Finnland, Island, Luxemburg und Norwegen (wo die von den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobenen Bildungsgebühren niedrig oder vernachlässigbar sind) sowie Österreich bis zu mehr als 60 Prozent in Austra-



**Abbildung B3.2**

**Anteil öffentlicher[1] und privater[2] Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2014)**

*Nach Bildungsbereich*

Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen
Ausgaben privater Haushalte
Ausgaben anderer privater Einheiten
Alle Ausgaben aus privaten Quellen

Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Norwegen, Schweden, Finnland, Lettland, Estland, Dänemark, Luxemburg, Litauen, Russische Föd., Island, Belgien, Österreich, Irland, Ungarn, Italien, *EU22-Durchschnitt*, Japan[3], Polen, Ver. Staaten, *OECD-Durchschnitt*, Tschechien, Indonesien[4], Frankreich, Slowenien, Kanada[3], Slowakei, Portugal[3], Israel[5], Spanien, Niederlande, Deutschland, Argentinien, Korea, Ver. Königreich, Neuseeland, Chile[4], Mexiko, Australien, Türkei, Kolumbien[4]

Tertiärbereich

Finnland, Norwegen, Luxemburg, Dänemark, Österreich, Island, Schweden, Belgien, Argentinien, Slowenien, Deutschland, Estland, Polen, Frankreich, Lettland, *EU22-Durchschnitt*, Slowakei[6], Litauen, Tschechien, Indonesien[4], Türkei, Irland, Mexiko, *OECD-Durchschnitt*, Niederlande, Ungarn, Spanien, Russische Föd., Italien, Portugal[3], Israel[5], Neuseeland, Kanada[3], Kolumbien[4], Australien, Chile[4], Ver. Staaten, Korea, Japan[3], Ver. Königreich

*1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2015. 5. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst. 6. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B3.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557926*

lien, Chile, Japan, Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Diese Anteile können mit der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren im Zusammenhang stehen (Abb. B3.2 und Tab. B3.1b, s. Indikator B5). In Korea beispielsweise sind 80 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, und mehr als 42 Prozent des Bildungshaushalts stammen aus Bildungsgebühren. Im Durchschnitt der OECD-Länder tragen die privaten Haushalte mehr als zwei Drittel der Ausgaben aus privaten Quellen. In den meisten Ländern wird der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten bestritten, während in Finnland und Schweden fast die gesamte private Finanzierung von anderen privaten Einheiten stammt (hauptsächlich für Forschung und Entwicklung) und der Beitrag der privaten Haushalte entweder gleich null oder sehr niedrig ist.

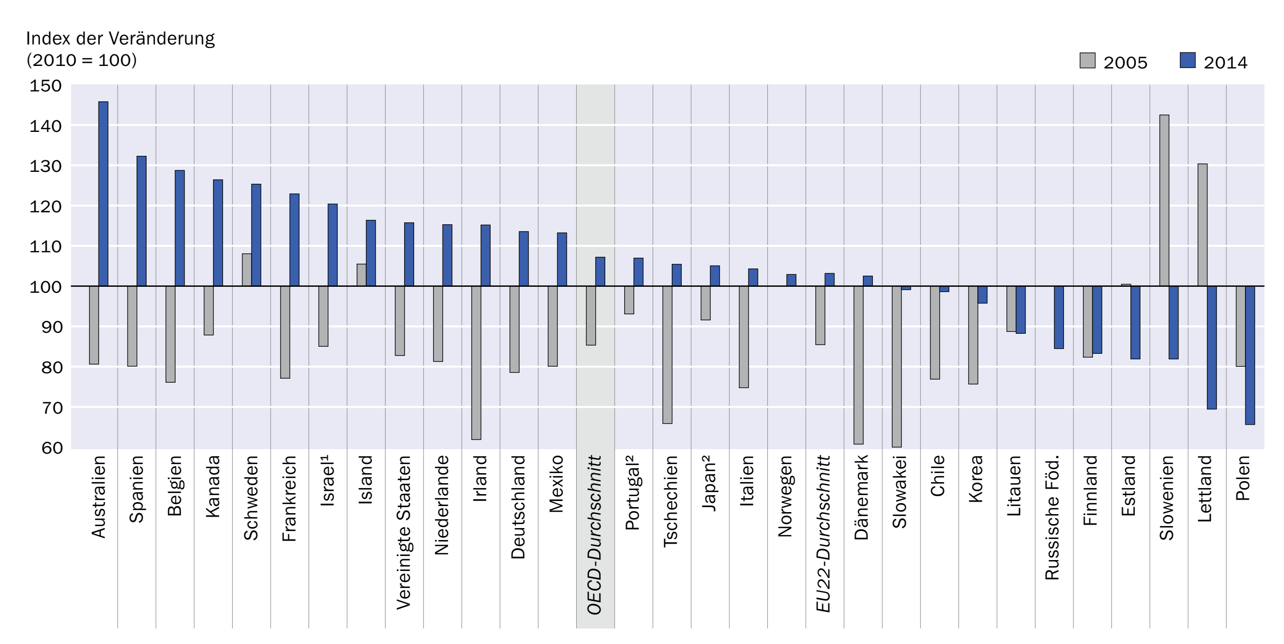


In vielen OECD-Ländern spiegeln die steigenden Teilnehmerzahlen im Tertiärbereich (s. Indikator C1) eine starke individuelle und gesellschaftliche Nachfrage wider. Diese höheren Teilnehmerzahlen gingen Hand in Hand mit einer Erhöhung der Investitionen, sowohl mit Mitteln aus öffentlichen als auch aus privaten Quellen, und einer Veränderung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Finanzierung (Tab. B3.2b). Im Gegensatz zum Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich war der Anstieg der Mittel aus öffentlichen Quellen zwischen 2005 und 2014 höher als der von Mitteln aus privaten Quellen (29 Prozentpunkte gegenüber 22 Prozentpunkten). Obwohl die öffentliche Finanzierung im Vergleich zur privaten Finanzierung stärker anstieg, änderte sich zwischen 2005 und 2014 der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen nur um 0,1 Prozentpunkte. Diese Zahlen werden jedoch stark durch einige Ausnahmeländer wie Chile, Lettland und die Türkei beeinflusst, wo die Finanzierung des Tertiärbereichs

**Abbildung B3.3**



**Veränderung der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (2005 und 2014)**
*2010 = 100*




*Anmerkung: Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.*
*1. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im Jahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B3.2b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557945*

durch öffentliche Mittel zwischen 2010 und 2014 um mehr als 50 Prozent stieg. Auch die Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen stieg teilweise stark, insbesondere in Australien, Belgien, Frankreich, Israel, Kanada, Schweden und Spanien (jeweils mindestens 20 Prozent).

Auch wenn die Finanzierung des Tertiärbereichs durch öffentliche Mittel in den meisten Ländern zunahm, liegen einige immer noch unter dem jeweiligen Höchstniveau von 2008. Dies ist beispielsweise in Irland, Italien, Kanada, Portugal, der Russischen Föderation, Slowenien, Spanien, Tschechien und den Vereinigten Staaten der Fall, wo die öffentlichen Ausgaben 2014 niedriger waren als 2008. In Bezug auf die Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen war diese in Estland, Finnland, Korea, Lettland, Litauen, Polen, Portugal, der Russischen Föderation und Slowenien 2014 niedriger als 2008 (Tab. B3.2b und Abb. B3.3)



## Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung

Die Höhe der öffentlichen Ausgaben zeigt in gewissem Maß den Stellenwert, den einzelne Länder Bildung beimessen (s. Indikatoren B2 und B4). Öffentliche Mittel fließen selbstverständlich in erster Linie öffentlichen Bildungseinrichtungen zu, aber in einigen Fällen kann ein signifikanter Anteil der öffentlichen Mittel auch an private Bildungseinrichtungen gehen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen). Tabelle B3.3 im Internet zeigt die öffentlichen Mittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Größe des jeweiligen Bildungssystems. Der Schwerpunkt der Daten liegt auf den öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, ohne Berücksichtigung staatlicher Bildungsdarlehen an die Bildungsteilnehmer. Diese Kennzahl ergänzt die Daten zu den öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum Volkseinkommen (s. Indikator B2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind im Primar- bis Tertiärbereich zusammen die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer 48 Prozent höher als die öffentlichen Ausgaben für private Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer (9.841 US-Dollar gegenüber 6.652 US-Dollar). Die Unterschiede variieren jedoch nach Bildungsbereich (Tab. B3.3 im Internet). Im Primarbereich sind die öffentlichen Ausgaben pro Schüler für öffentliche Bildungseinrichtungen mit 8.660 US-Dollar rund 78 Prozent höher als die für private Bildungseinrichtungen (4.855 US-Dollar), während die öffentlichen Ausgaben pro Schüler für öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I mit 10.208 US-Dollar 46 Prozent höher sind als die für private Bildungseinrichtungen (6.981 US-Dollar). Der Unterschied zwischen den öffentlichen Mitteln für private und für öffentliche Bildungseinrichtungen nimmt im Sekundarbereich II zu, dort erhalten öffentliche Bildungseinrichtungen 50 Prozent mehr Mittel vom Staat als private. Der größte Unterschied findet sich jedoch im Tertiärbereich, wo die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer bei öffentlichen Bildungseinrichtungen dreimal so hoch sind wie bei privaten Bildungseinrichtungen (im Durchschnitt 12.656 US-Dollar gegenüber 4.900 US-Dollar).

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Im Primarbereich gibt es diese bei den öffentlichen Ausgaben pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, sie variieren zwischen 21.154 US-Dollar in Luxemburg und 2.721 US-Dollar in Mexiko. Bei den privaten Bildungseinrichtungen sind die Unterschiede jedoch noch größer, denn in Ländern wie Irland, den Niederlanden und der Türkei erhalten private Bildungseinrichtungen im Primarbereich keinerlei

öffentliche Mittel, wohingegen sich in Dänemark, Finnland und Schweden die Ausgaben pro Schüler in privaten Institutionen im Primarbereich auf mehr als 9.500 US-Dollar belaufen. Im Sekundarbereich I und II sieht es ähnlich aus wie im Primarbereich, obwohl die Unterschiede zwischen den Mitteln für öffentliche Bildungseinrichtungen und für private Bildungseinrichtungen größer werden. Alle Länder mit Ausnahme von Finnland, Israel, Norwegen, Polen und Schweden geben im Sekundarbereich II mehr pro Schüler für öffentliche Bildungseinrichtungen aus als für private Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich sind die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer jedoch am höchsten: Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder dort 10.830 US-Dollar pro Jahr auf. Die Unterschiede bei der Finanzierung zwischen den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen nehmen in diesem Bildungsbereich zu, im Durchschnitt erhalten private Bildungseinrichtungen mehr als ein Drittel der Mittel, die öffentlichen Bildungseinrichtungen zukommen. Die einzigen Länder, in denen die öffentlichen Mittel für private Bildungseinrichtungen höher liegen, sind Israel und Lettland.



## Definitionen

*Andere private Einheiten* umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie beispielsweise Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmervereinigungen.

*Private Bildungseinrichtungen* umfassen unabhängige private Bildungseinrichtungen und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.

Zu den *privaten Ausgaben* zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Ausgaben von privatwirtschaftlichen Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung von Auszubildenden und Schülern zählen ebenfalls hierzu.

Der *Anteil der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen* ist angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die im öffentlichen und privaten Sektor entstehen bzw. anfallen.

*Öffentliche Ausgaben* beziehen sich auf alle Bildungsteilnehmer in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese Einrichtungen öffentliche Mittel erhalten oder nicht.

## Angewandte Methodik

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Teil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, in diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen bezieht sich auf zusätzliche Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Beiträge der Bildungsteilnehmer gedeckt und in diesem Indikator mit erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern stellen sie nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr dar. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.



## Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2014 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2016 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*. Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005, 2008, 2011 bis 2014 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2016/2017 aktualisiert und die Ausgaben für 2005 bis 2013 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2011), „Kasten B3.1, Aufwendungen für die betriebliche Komponente von Ausbildungsgängen (private Ausgaben)“, in OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

## Tabellen Indikator B3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560339

- Tabelle B3.1a: Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)

- Tabelle B3.1b: Relativer Anteil der (aufgegliederten) öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)

- Tabelle B3.2a: Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2008, 2011 bis 2014)

- Tabelle B3.2b: Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben (2005, 2008, 2011 bis 2014)

- **WEB** Table B3.3: Annual public expenditure on educational institutions per student, by type of institution (Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung) (2014)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle B3.1a

### Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)

*Aufteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen[1] und privaten[2] Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen*

| | Primarbereich | | Sekundarbereich I | | Sekundarbereich II | | | | | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | | Berufsbildende Bildungsgänge | | Alle Bildungsgänge | | | |
| | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 88 | 12 | 76 | 24 | 73 | 27 | 82 | 18 | 76 | 24 | 82 | 18 |
| Österreich | 96 | 4 | 97 | 3 | 93 | 7 | 95 | 5 | 95 | 5 | 51 | 49 |
| Belgien | 97 | 3 | 96 | 4 | 96[d] | 4[d] | 96[d] | 4[d] | 96[d] | 4[d] | x(5,7,9) | x(6,8,10) |
| Kanada[3] | 91[d] | 9[d] | x(1) | x(2) | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 91[d] | 9[d] | m | m |
| Chile[4] | 82 | 18 | 85 | 15 | 78 | 22 | 93 | 7 | 82 | 18 | a | a |
| Tschechien | 93 | 7 | 93 | 7 | 88 | 12 | 88 | 12 | 88 | 12 | 65 | 35 |
| Dänemark | 98 | 2 | 94 | 6 | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 100 | 0 | a | a |
| Estland | 97 | 3 | 98 | 2 | 97 | 3 | 99 | 1 | 98 | 2 | 98 | 2 |
| Finnland | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 98[d] | 2[d] | 99[d] | 1[d] | x(7,9) | x(8,10) |
| Frankreich | 93 | 7 | 91 | 9 | 91 | 9 | 84 | 16 | 88 | 12 | 81 | 19 |
| Deutschland | 98 | 2 | 97 | 3 | 96 | 4 | 61 | 39 | 76 | 24 | 51 | 49 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 92 | 8 | 93 | 7 | 97 | 3 | 98 | 2 | 98 | 2 | 98 | 2 |
| Island | 99 | 1 | 99 | 1 | 89 | 11 | 89 | 11 | 89 | 11 | 89 | 11 |
| Irland | 97 | 3 | 93 | 7 | 93 | 7 | a | a | 93 | 7 | 99 | 1 |
| Israel[5] | 95 | 5 | x(5,7,9) | x(6,8,10) | 86[d] | 14[d] | 74[d] | 26[d] | 81[d] | 19[d] | a | a |
| Italien | 94 | 6 | 95 | 5 | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 92[d] | 8[d] | 100 | 0 |
| Japan | 99 | 1 | 94 | 6 | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 82[d] | 18[d] | x(9) | x(10) |
| Korea | 93 | 7 | 95 | 5 | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 74 | 26 | a | a |
| Lettland | 99 | 1 | 98 | 2 | 98 | 2 | 94 | 6 | 97 | 3 | 93 | 7 |
| Luxemburg | 97 | 3 | 97 | 3 | 95 | 5 | 99 | 1 | 98 | 2 | 100 | 0 |
| Mexiko | 86 | 14 | 84 | 16 | 74 | 26 | 74 | 26 | 74 | 26 | a | a |
| Niederlande | 99 | 1 | 94 | 6 | 92 | 8 | 61 | 39 | 69 | 31 | 56 | 44 |
| Neuseeland | 92 | 8 | 86 | 14 | 83 | 17 | 57 | 43 | 76 | 24 | 42 | 58 |
| Norwegen | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 |
| Polen[6] | 93 | 7 | 90 | 10 | 91 | 9 | 93[d] | 7[d] | 92[d] | 8[d] | 50 | 50 |
| Portugal | 88 | 12 | 93 | 7 | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 85[d] | 15[d] | x(9) | x(10) |
| Slowakei | 89 | 11 | 90 | 10 | 84 | 16 | 91 | 9 | 89 | 11 | 91 | 9 |
| Slowenien | 91 | 9 | 91 | 9 | 88 | 12 | 90 | 10 | 90 | 10 | a | a |
| Spanien | 84 | 16 | 91 | 9 | 87 | 13 | 95[d] | 5[d] | 90[d] | 10[d] | x(7,9) | x(8,10) |
| Schweden | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 | 0 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | 55[d] | 45[d] | m | m | x(7) | x(8) |
| Türkei | 85 | 15 | 82 | 18 | 61 | 39 | 86 | 14 | 74 | 26 | a | a |
| Ver. Königreich | 90 | 10 | 87 | 13 | 81 | 19 | 88 | 12 | 83 | 17 | a | a |
| Vereinigte Staaten | 93 | 7 | 92 | 8 | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 91 | 9 | 17 | 83 |
| **OECD-Durchschnitt** | **93** | **7** | **93** | **7** | **89** | **11** | **86** | **14** | **88** | **12** | **77** | **23** |
| **EU22-Durchschnitt** | **94** | **6** | **94** | **6** | **93** | **7** | **90** | **10** | **91** | **9** | **81** | **19** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 85 | 15 | 89 | 11 | 88 | 12 | a | a | 88 | 12 | a | a |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[4] | 77 | 23 | 78 | 22 | x(9) | x(10) | x(9) | x(10) | 74 | 26 | x(9) | x(10) |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | a | a |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien[4] | 97 | 3 | 92 | 8 | 74 | 26 | 75 | 25 | 74 | 26 | a | a |
| Litauen | 97 | 3 | 97 | 3 | 97 | 3 | 94 | 6 | 96 | 4 | 94 | 6 |
| Russische Föd. | x(5,7,9) | x(6,8,10) | x(5,7,9) | x(6,8,10) | 97[d] | 3[d] | 92[d] | 8[d] | 96[d] | 4[d] | x(5,7,9) | x(6,8,10) |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren. Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt. Daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Primarbereich enthält Angaben zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 4. Referenzjahr 2015. 5. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst. 6. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II enthalten Angaben aus berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560244*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle B3.1b

## Relativer Anteil der (aufgegliederten) öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)

*Aufteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus (aufgegliederten) öffentlichen[1] und privaten[2] Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen*

| | Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | | Tertiärbereich | | | | Primar- bis Tertiärbereich | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | | | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | | | Aus öffentlichen Quellen | Aus privaten Quellen | | |
| | | Ausgaben privater Haushalte | Ausgaben anderer privater Einheiten | Alle Ausgaben aus privaten Quellen | | Ausgaben privater Haushalte | Ausgaben anderer privater Einheiten | Alle Ausgaben aus privaten Quellen | | Ausgaben privater Haushalte | Ausgaben anderer privater Einheiten | Alle Ausgaben aus privaten Quellen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 81 | 16 | 3 | 19 | 39 | 48 | 14 | 61 | 68 | 26 | 6 | 32 |
| Österreich | 95 | 3 | 1 | 5 | 94 | 3 | 3 | 6 | 95 | 3 | 2 | 5 |
| Belgien | 96 | 4 | 0 | 4 | 88 | 6 | 6 | 12 | 94 | 4 | 2 | 6 |
| Kanada[3] | 91 | 4 | 5 | 9 | 48 | 26 | 25 | 52 | 73 | 13 | 14 | 27 |
| Chile[4] | 83 | 17 | 0 | 17 | 36 | 55 | 9 | 64 | 64 | 32 | 4 | 36 |
| Tschechien | 91 | 7 | 2 | 9 | 76 | 10 | 14 | 24 | 87 | 8 | 5 | 13 |
| Dänemark | 97 | x(4) | x(4) | 3 | 95 | x(8) | x(8) | 5 | 97 | x(12) | x(12) | 3 |
| Estland | 98 | 2 | 1 | 2 | 85 | 8 | 7 | 15 | 93 | 4 | 3 | 7 |
| Finnland | 99 | 1 | 0 | 1 | 96 | 0 | 4 | 4 | 98 | 1 | 1 | 2 |
| Frankreich | 91 | 8 | 1 | 9 | 79 | 12 | 10 | 21 | 87 | 9 | 4 | 13 |
| Deutschland | 87 | x(4) | x(4) | 13 | 86 | x(8) | x(8) | 14 | 87 | x(12) | x(12) | 13 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 95 | x(4) | x(4) | 5 | 70 | x(8) | x(8) | 30 | 89 | x(12) | x(12) | 11 |
| Island | 96 | 4 | 0 | 4 | 91 | 8 | 1 | 9 | 95 | 5 | 0 | 5 |
| Irland | 95 | 5 | a | 5 | 74 | 21 | 5 | 26 | 91 | 8 | 1 | 9 |
| Israel[5] | 88 | 8 | 4 | 12 | 52 | 27 | 21 | 48 | 79 | 13 | 8 | 21 |
| Italien | 94 | 6 | 0 | 6 | 65 | 27 | 8 | 35 | 87 | 11 | 2 | 13 |
| Japan[3] | 92 | 5 | 2 | 8 | 34 | 51 | 15 | 66 | 72 | 21 | 7 | 28 |
| Korea | 87 | 12 | 1 | 13 | 34 | 42 | 24 | 66 | 68 | 23 | 9 | 32 |
| Lettland | 98 | 2 | 0 | 2 | 79 | 20 | 1 | 21 | 92 | 7 | 0 | 8 |
| Luxemburg | 97 | 2 | 0 | 3 | 95 | 3 | 2 | 5 | 97 | 2 | 0 | 3 |
| Mexiko | 82 | 17 | 0 | 18 | 71 | 29 | 0 | 29 | 79 | 20 | 0 | 21 |
| Niederlande | 88 | 5 | 8 | 12 | 70 | 16 | 14 | 30 | 82 | 8 | 10 | 18 |
| Neuseeland | 83 | 12 | 5 | 17 | 51 | 34 | 15 | 49 | 74 | 19 | 7 | 26 |
| Norwegen | 100 | 0 | 0 | 0 | 96 | 3 | 0 | 4 | 99 | 1 | 0 | 1 |
| Polen | 92 | x(4) | x(4) | 8 | 81 | 16 | 2 | 19 | 89 | x(12) | x(12) | 11 |
| Portugal[3] | 88 | 12 | 0 | 12 | 62 | 31 | 6 | 38 | 82 | 16 | 1 | 18 |
| Slowakei[6] | 89 | 9 | 2 | 11 | 77 | 12 | 11 | 23 | 86 | 10 | 5 | 14 |
| Slowenien | 91 | 9 | 0 | 9 | 86 | 12 | 2 | 14 | 90 | 10 | 1 | 10 |
| Spanien | 88 | 11 | 1 | 12 | 68 | 28 | 3 | 32 | 82 | 16 | 2 | 18 |
| Schweden | 100 | 0 | 0 | 0 | 89 | 1 | 10 | 11 | 97 | 0 | 3 | 3 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | 80 | 14 | 5 | 20 | 75 | 13 | 12 | 25 | 79 | 14 | 7 | 21 |
| Ver. Königreich | 87 | 11 | 2 | 13 | 28 | 48 | 25 | 72 | 71 | 21 | 8 | 29 |
| Vereinigte Staaten | 91 | 9 | 0 | 9 | 35 | 46 | 19 | 65 | 67 | 25 | 8 | 33 |
| **OECD-Durchschnitt** | **91** | **7** | **2** | **9** | **70** | **22** | **10** | **30** | **85** | **12** | **4** | **15** |
| **EU22-Durchschnitt** | **93** | **6** | **1** | **7** | **78** | **15** | **7** | **22** | **89** | **8** | **3** | **11** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 87 | 13 | 0 | 13 | 86 | x(8) | x(8) | 14 | 87 | x(12) | x(12) | 13 |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[4] | 77 | x(4) | x(4) | 23 | 46 | x(8) | x(8) | 54 | 68 | x(12) | x(12) | 32 |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien[4] | 91 | 9 | 0 | 9 | 76 | x(12) | x(12) | 24 | 88 | x(12) | x(12) | 12 |
| Litauen | 96 | 2 | 2 | 4 | 77 | 18 | 5 | 23 | 89 | 8 | 3 | 11 |
| Russische Föd. | 96 | 3 | 1 | 4 | 66 | 23 | 11 | 34 | 85 | 10 | 5 | 15 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren. Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt. Daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2015. 5. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst. 6. Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560263*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

### Tabelle B3.2a

## Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2008, 2011 bis 2014)

*Index der Veränderung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen und privaten Quellen[1], nach Jahr*

| | Anteil der öffentlichen Ausgaben[2] für Bildungseinrichtungen (in %) | | | | | | Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2005 und 2014 (2010 = 100, zu konstanten Preisen) | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | Aus öffentlichen Quellen | | | | | | Aus privaten Quellen | | | | | |
| | 2005 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2005 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2005 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 84 | 83 | 84 | 82 | 82 | 81 | 74 | 80 | 97 | 95 | 96 | 98 | 81 | 94 | 105 | 113 | 117 | 124 |
| Österreich | m | m | m | 96 | 96 | 95 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Belgien | 95 | 95 | 96 | 96 | 96 | 96 | 88 | 100 | 101 | 103 | 104 | 105 | 113 | 121 | 95 | 95 | 95 | 101 |
| Kanada | 90 | 89 | 90 | 92 | 91 | 91 | 83 | 91 | 97 | 101 | 101 | 102 | 81 | 97 | 97 | 77 | 91 | 92 |
| Chile | 69 | 77 | 79 | 78 | 78 | 79 | 78 | 100 | 105 | 123 | 115 | 110 | 125 | 107 | 102 | 122 | 116 | 106 |
| Tschechien | 90 | 90 | 91 | 91 | 91 | 91 | 90 | 96 | 103 | 103 | 100 | 101 | 100 | 100 | 101 | 101 | 102 | 99 |
| Dänemark | 98 | 98 | 97 | 97 | 97 | 97 | 93 | 91 | 92 | 101 | 100 | 107 | 80 | 90 | 108 | 120 | 123 | 114 |
| Estland | 99 | 99 | 99 | 99 | 98 | 98 | 92 | 114 | 93 | 94 | 94 | 93 | 78 | 92 | 81 | 67 | 131 | 172 |
| Finnland | 99 | 99 | 99 | 99 | 99 | 99 | 90 | 96 | 101 | 101 | 100 | 99 | 96 | 121 | 94 | 95 | 90 | 92 |
| Frankreich | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 95 | 99 | 98 | 98 | 98 | 99 | 94 | 98 | 101 | 102 | 105 | 105 |
| Deutschland | 86 | 86 | 87 | 87 | 87 | 87 | 92 | 93 | 100 | 98 | 97 | 98 | 102 | 103 | 99 | 103 | 100 | 97 |
| Griechenland | 93 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 95 | m | m | 94 | 92 | 95 | 119 | 113 | 94 | 89 | 86 | 105 | m | m | m | m | m | m |
| Island | 96 | 96 | 96 | 96 | 96 | 96 | 107 | 115 | 103 | 102 | 105 | 110 | 107 | 110 | 101 | 106 | 111 | 112 |
| Irland | 97 | 98 | 96 | 96 | 95 | 95 | 72 | 93 | 96 | 95 | 89 | 89 | 55 | 52 | 99 | 101 | 99 | 100 |
| Israel[3] | 94 | 93 | 89 | 90 | 90 | 88 | 78 | 93 | 108 | 114 | 118 | 120 | 57 | 84 | 153 | 148 | 152 | 192 |
| Italien | 96 | 97 | 96 | 95 | 96 | 94 | 102 | 107 | 95 | 91 | 91 | 88 | 113 | 92 | 108 | 123 | 111 | 168 |
| Japan | 90 | 90 | 93 | 93 | 93 | 92 | 93 | 95 | 100 | 102 | 100 | 102 | 136 | 141 | 101 | 104 | 106 | 112 |
| Korea | 77 | 78 | 83 | 86 | 86 | 87 | 68 | 79 | 106 | 112 | 111 | 111 | 84 | 93 | 90 | 74 | 72 | 69 |
| Lettland | 97 | 98 | 97 | 98 | 98 | 98 | 99 | 131 | 97 | 94 | 106 | 115 | 115 | 102 | 86 | 75 | 77 | 82 |
| Luxemburg | m | m | 98 | 98 | 97 | 97 | 95 | m | 95 | 92 | 84 | 93 | m | 104 | 90 | 99 | 121 | 118 |
| Mexiko | 83 | 83 | 83 | 83 | 83 | 82 | 90 | 93 | 104 | 107 | 110 | 112 | 89 | 92 | 105 | 106 | 111 | 114 |
| Niederlande | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 88 | 88 | 92 | 99 | 99 | 100 | 98 | 86 | 95 | 101 | 101 | 95 | 92 |
| Neuseeland | m | m | m | 83 | 83 | 83 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Norwegen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 91 | 89 | 95 | 95 | 99 | 100 | a | a | a | a | a | a |
| Polen[4] | 98 | 94 | 94 | 92 | 92 | 92 | 86 | 95 | 99 | 99 | 99 | 101 | 24 | 93 | 97 | 129 | 128 | 139 |
| Portugal | m | m | m | 85 | 88 | 88 | 93 | 89 | 94 | 89 | 94 | 90 | m | m | m | m | m | m |
| Slowakei | 86 | 85 | 89 | 88 | 89 | 89 | 72 | 82 | 94 | 93 | 97 | 102 | 85 | 107 | 89 | 92 | 92 | 91 |
| Slowenien | 92 | 92 | 91 | 91 | 91 | 91 | 98 | 101 | 98 | 94 | 92 | 91 | 91 | 97 | 100 | 98 | 98 | 99 |
| Spanien | 93 | 93 | 91 | 89 | 88 | 88 | 85 | 98 | 97 | 90 | 86 | 86 | 67 | 81 | 106 | 129 | 134 | 135 |
| Schweden | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 98 | 101 | 100 | 101 | 102 | 104 | a | a | a | a | a | a |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | 92 | 94 | 102 | 104 | 106 | 107 | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | m | m | 84 | 82 | 83 | 80 | 69 | 84 | 118 | 130 | 141 | 147 | m | m | m | m | m | m |
| Ver. Königreich | m | m | 86 | 84 | 84 | 87 | 96 | 90 | 111 | 112 | 124 | 132 | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 92 | 92 | 91 | 91 | 91 | 91 | 91 | 101 | 97 | 95 | 95 | 96 | 98 | 109 | 110 | 111 | 109 | 110 |
| **OECD-Durchschnitt** | **92** | **92** | **92** | **91** | **91** | **91** | **89** | **97** | **100** | **100** | **101** | **103** | **90** | **99** | **101** | **104** | **107** | **113** |
| **EU22-Durchschnitt** | **94** | **94** | **94** | **93** | **93** | **93** | **92** | **99** | **98** | **97** | **97** | **100** | **87** | **97** | **97** | **102** | **106** | **113** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | 92 | 87 | 87 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | 61 | 88 | 104 | 105 | 108 | 106 | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | 78 | 77 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | 85 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | 91 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | m | 97 | 97 | 97 | 96 | m | m | m | m | m | m | m | m | 117 | 116 | 135 | 139 |
| Russische Föd. | m | 97 | 96 | 97 | 96 | 96 | 79 | 105 | 103 | 119 | 123 | 117 | m | 109 | 139 | 129 | 144 | 143 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst. 4. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560282*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

B 3

### Tabelle B3.2b

## Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben (2005, 2008, 2011 bis 2014)

*Index der Veränderung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen und privaten Quellen[1], nach Jahr*

| | Anteil der öffentlichen Ausgaben[2] für Bildungseinrichtungen (in %) | | | | | | Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2005 und 2014 (2010 = 100, zu konstanten Preisen) | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | Aus öffentlichen Quellen | | | | | | Aus privaten Quellen | | | | | |
| | 2005 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2005 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2005 | 2008 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 45 | 45 | 46 | 45 | 42 | 39 | 77 | 85 | 100 | 101 | 103 | 106 | 81 | 91 | 104 | 108 | 121 | 146 |
| Österreich | m | m | m | 95 | 95 | 94 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Belgien | 91 | 90 | 90 | 90 | 89 | 88 | 85 | 93 | 101 | 102 | 106 | 107 | 76 | 92 | 100 | 104 | 110 | 129 |
| Kanada | 55 | 63 | 57 | 52 | 50 | 48 | 80 | 97 | 97 | 91 | 89 | 88 | 88 | 77 | 97 | 111 | 122 | 126 |
| Chile | 15 | 14 | 22 | 24 | 35 | 38 | 46 | 48 | 104 | 124 | 178 | 194 | 77 | 87 | 112 | 119 | 103 | 99 |
| Tschechien | 81 | 79 | 81 | 79 | 77 | 76 | 76 | 97 | 124 | 111 | 97 | 91 | 66 | 96 | 108 | 108 | 108 | 105 |
| Dänemark | 97 | 96 | 95 | m | 94 | 95 | 94 | 93 | 102 | 88 | 94 | 97 | 61 | 82 | 112 | m | 114 | 103 |
| Estland | 70 | 79 | 80 | 78 | 82 | 85 | 76 | 102 | 118 | 100 | 136 | 146 | 100 | 84 | 88 | 85 | 94 | 82 |
| Finnland | 96 | 95 | 96 | 96 | 96 | 96 | 86 | 92 | 104 | 102 | 99 | 97 | 82 | 105 | 105 | 96 | 95 | 83 |
| Frankreich | 84 | 82 | 81 | 80 | 79 | 79 | 87 | 95 | 99 | 98 | 99 | 100 | 77 | 97 | 107 | 112 | 120 | 123 |
| Deutschland | 87 | 87 | 87 | 86 | 86 | 86 | 81 | 92 | 105 | 105 | 105 | 108 | 79 | 91 | 103 | 110 | 112 | 114 |
| Griechenland | 97 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn[3] | 78 | m | m | 54 | 63 | 70 | 104 | 110 | 117 | 82 | 97 | 85 | m | m | m | m | m | m |
| Island | 91 | 92 | 91 | 92 | 91 | 91 | 98 | 115 | 97 | 111 | 114 | 118 | 105 | 101 | 104 | 103 | 113 | 116 |
| Irland | 84 | 83 | 80 | 84 | 78 | 74 | 75 | 97 | 93 | 97 | 79 | 77 | 62 | 89 | 98 | 82 | 98 | 115 |
| Israel[4] | 53 | 51 | 49 | 57 | 53 | 52 | 81 | 87 | 100 | 106 | 112 | 111 | 85 | 98 | 124 | 94 | 120 | 120 |
| Italien | 73 | 71 | 66 | 66 | 67 | 65 | 98 | 106 | 99 | 94 | 96 | 93 | 75 | 92 | 104 | 101 | 97 | 104 |
| Japan[3] | 34 | 33 | 34 | 34 | 35 | 34 | 89 | 96 | 104 | 103 | 109 | 104 | 92 | 101 | 104 | 104 | 105 | 105 |
| Korea | 24 | 22 | 27 | 29 | 33 | 34 | 64 | 75 | 104 | 111 | 124 | 132 | 76 | 99 | 105 | 100 | 97 | 96 |
| Lettland | 56 | 65 | 63 | 64 | 68 | 79 | 109 | 149 | 130 | 128 | 136 | 168 | 130 | 123 | 117 | 110 | 98 | 69 |
| Luxemburg | m | m | m | 95 | 98 | 95 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Mexiko | 69 | 70 | 67 | 70 | 68 | 71 | 77 | 89 | 93 | 105 | 98 | 121 | 80 | 88 | 106 | 106 | 109 | 113 |
| Niederlande | 73 | 71 | 71 | 71 | 70 | 70 | 86 | 91 | 102 | 103 | 103 | 105 | 81 | 93 | 107 | 109 | 111 | 115 |
| Neuseeland | m | m | m | 52 | 52 | 51 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Norwegen | m | 97 | 96 | 96 | 96 | 96 | 98 | 91 | 97 | 98 | 102 | 111 | m | 70 | 99 | 94 | 101 | 103 |
| Polen | 74 | 71 | 76 | 78 | 80 | 81 | 91 | 80 | 99 | 103 | 114 | 115 | 80 | 80 | 81 | 75 | 69 | 66 |
| Portugal[3] | 68 | 62 | 69 | 54 | 58 | 62 | 89 | 86 | 92 | 69 | 76 | 80 | 93 | 117 | 94 | 130 | 121 | 107 |
| Slowakei | 77 | 73 | 77 | 74 | 76 | 77 | 86 | 98 | 121 | 125 | 136 | 142 | 60 | 86 | 86 | 105 | 104 | 99 |
| Slowenien | 77 | 84 | 85 | 86 | 87 | 86 | 84 | 96 | 101 | 97 | 92 | 90 | 142 | 102 | 97 | 86 | 75 | 82 |
| Spanien | 78 | 79 | 77 | 73 | 69 | 68 | 79 | 95 | 97 | 85 | 81 | 80 | 80 | 91 | 101 | 113 | 129 | 132 |
| Schweden | 88 | 89 | 90 | 89 | 90 | 89 | 84 | 88 | 101 | 102 | 104 | 106 | 108 | 105 | 114 | 119 | 117 | 125 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | 98 | 89 | 105 | 109 | 111 | 118 | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | m | m | 81 | 75 | 76 | 75 | 70 | 80 | 195 | 201 | 215 | 230 | m | m | m | m | m | m |
| Ver. Königreich | m | m | m | m | m | 28 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 42 | 41 | 39 | 38 | 36 | 35 | 90 | 99 | 101 | 101 | 94 | 92 | 83 | 94 | 105 | 110 | 109 | 116 |
| **OECD-Durchschnitt** | **70** | **70** | **70** | **70** | **71** | **70** | **85** | **94** | **107** | **105** | **110** | **114** | **85** | **94** | **103** | **104** | **106** | **107** |
| **EU22-Durchschnitt** | **80** | **80** | **80** | **78** | **80** | **78** | **87** | **98** | **106** | **99** | **103** | **105** | **85** | **96** | **101** | **103** | **104** | **103** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | 93 | 86 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | 70 | 83 | 113 | 107 | 110 | 107 | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | 43 | 50 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | 59 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | 71 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 64 | 68 | 74 | 75 | 75 | 77 | 74 | 94 | 128 | 129 | 128 | 134 | 89 | 97 | 99 | 95 | 92 | 88 |
| Russische Föd. | m | 64 | 63 | 64 | 65 | 66 | 69 | 102 | 94 | 97 | 102 | 100 | m | 93 | 92 | 92 | 91 | 85 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser. 4. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560301*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Indikator B4
# Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

- In den OECD-Ländern belaufen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt auf 11,3 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben. Sie reichen in den OECD- und Partnerländern von höchstens 8 Prozent in Italien, der Russischen Föderation, Tschechien und Ungarn bis zu mindestens 16 Prozent in Brasilien, Costa Rica, Indonesien, Mexiko, Neuseeland und Südafrika.

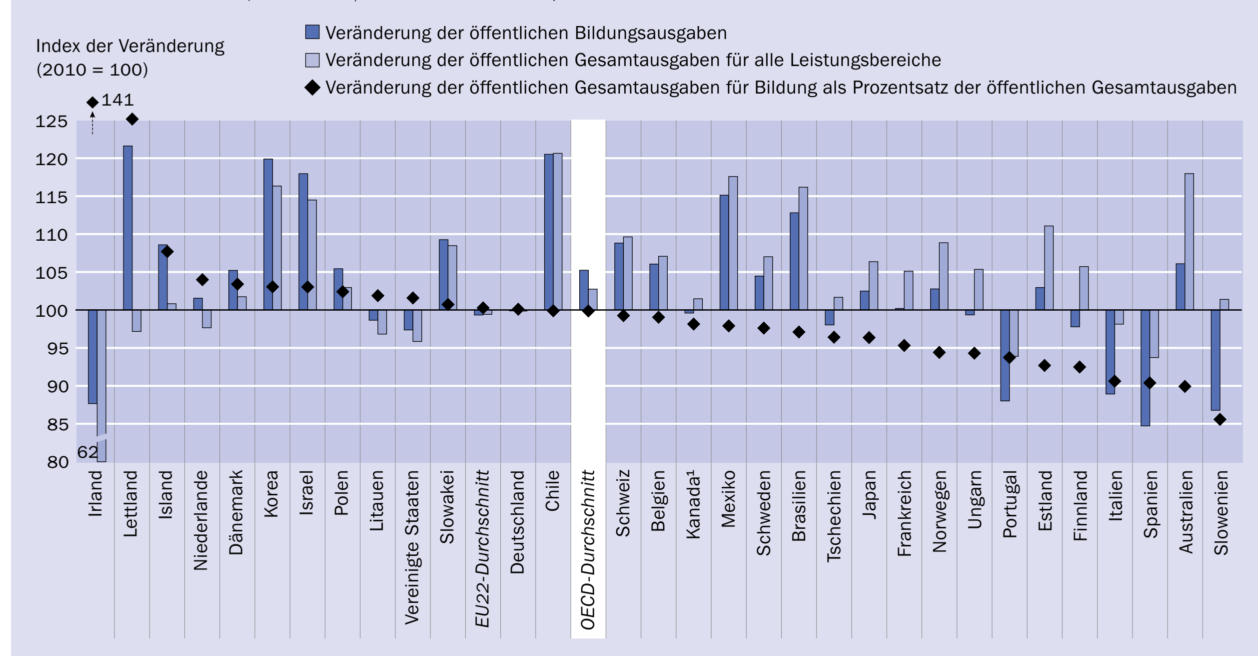
- Zwar blieb der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD-Ländern für den Primar- bis Tertiärbereich zwischen 2010 und 2014 stabil (11 Prozent), in 18 OECD- und Partnerländern sank er jedoch. In anderen Ländern, z. B. in Irland und Lettland, stieg er in diesem Vierjahreszeitraum um mehr als 20 Prozent (Abb. B4.1).

- Im Tertiärbereich stammen durchschnittlich 85 Prozent der letztendlich öffentlichen Mittel für Bildung (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) von der zentralen staatlichen Ebene. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden die Mittel dezentraler vergeben, und 58 Prozent der letztendlichen Mittel stammen von der regionalen und lokalen staatlichen Ebene.

**Abbildung B4.1**

**Veränderungen der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2010 und 2014**

*Primar- bis Tertiärbereich (2010 = 100, zu konstanten Preisen)*




*1. Einschließlich Elementarbereich (ISCED 02).*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557964*

## Kontext

Entscheidungen über die Zuweisung von Haushaltsmitteln auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche, wie z. B. Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit und Verteidigung, hängen von den jeweiligen Prioritäten des einzelnen Landes ab und davon, ob diese Leistungen auch vom Privatsektor erbracht werden können. Staatliche Finanzierung ist dann erforderlich, wenn der öffentliche Nutzen hoch ist, die privaten Kosten jedoch den privaten Nutzen übersteigen.

In den Jahren nach der Wirtschaftskrise ergriffen zahlreiche OECD-Länder Sparmaßnahmen, die zu starken Haushaltskürzungen führten, u. a. auch im Bildungssektor. Infolgedessen sanken in vielen Ländern die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer nach der Krise (s. Indikator B1). Obwohl Kürzungen das Ergebnis einer besseren Zuweisung von öffentlichen Mitteln, einer gesteigerten Effizienz und einer gewissen ökonomischen Dynamik sein können, können sie sich auch auf die Qualität der staatlich finanzierten Bildung auswirken, insbesondere in Zeiten, in denen Investitionen in das Bildungswesen wichtig sind, um wieder auf Wachstumskurs zu kommen. So kann beispielsweise während einer Krise die Nachfrage nach Bildungs- und Ausbildungsangeboten für junge und erwerbslose Menschen steigen, denen es schwerer fällt, in einem begrenzteren Arbeitsmarkt zu konkurrieren.

In diesem Indikator werden die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung mit den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD- und Partnerländern verglichen. Darüber hinaus enthält er Angaben zu den verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) und den Transferzahlungen zwischen diesen verschiedenen staatlichen Ebenen.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten (38 von 43 Ländern) sind die öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen mehr als doppelt so hoch wie für den Tertiärbereich.

- Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich sank zwischen 2005 und 2014 in mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre. In den meisten anderen Ländern blieb er stabil, und in einigen Ländern stieg er, am deutlichsten in Chile und Korea, wo der Anstieg mehr als 2 Prozentpunkte betrug.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder stellt die zentrale staatliche Ebene 55 Prozent der originären öffentlichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zur Verfügung. Im Tertiärbereich fällt dieser Anteil höher aus, dort stammen 87 Prozent der originären Mittel von der zentralen staatlichen Ebene.

# Analyse und Interpretationen

## Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

2014 betrug in den OECD-Ländern der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche im Durchschnitt 11,3 Prozent, wobei die Bandbreite in den OECD- und Partnerländern von weniger als 8 Prozent in Italien, der Russischen Föderation, Tschechien und Ungarn bis zu mindestens 16 Prozent in Brasilien, Costa Rica, Indonesien, Mexiko, Neuseeland und Südafrika reichte (Abb. B4.2 und Tab. B4.1).



In den meisten Ländern und auch im Durchschnitt der OECD-Länder entfiel rund ein Drittel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich auf den Primarbereich. Dies erklärt sich größtenteils durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich (s. Indikator C1) und die demografische Bevölkerungsstruktur. Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Sekundarbereich machen 4,6 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben aus, gleichmäßig auf den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II verteilt.

Im Durchschnitt der OECD-Länder gingen 28 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in den Tertiärbereich. Dieser Anteil reichte in den einzelnen Ländern von höchstens rund 20 Prozent in Indonesien, Israel, Portugal und Südafrika bis zu mehr als 35 Prozent in Norwegen, Österreich und der Türkei (Tab. B4.1).[1]

Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung beinhalten die direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (wie die Betriebskosten von öffentlichen Bildungseinrichtungen) und sowohl Transferzahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch öffentliche Unterstützungsleistungen an private Haushalte für Lebenshaltungskosten, die nicht den Bildungseinrichtungen zufließen.[2] In den OECD-Ländern fallen diese Transfer- und sonstigen Zahlungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich relativ niedrig aus. 2014 beliefen sich diese öffentlichen Ausgaben auf nur 1 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben und stellten 9 Prozent der öffentlichen Ausgaben für Bildung dar, die verbleibenden 91 Prozent waren direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Der Prozentsatz unterscheidet sich jedoch von Land zu Land. Öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor machen in Ländern wie Australien, Chile, Dänemark, Neuseeland und Norwegen mindestens 2 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben aus, während es in Argentinien, Indien, Luxemburg, der Schweiz und Tschechien höchstens 0,3 Prozent sind.

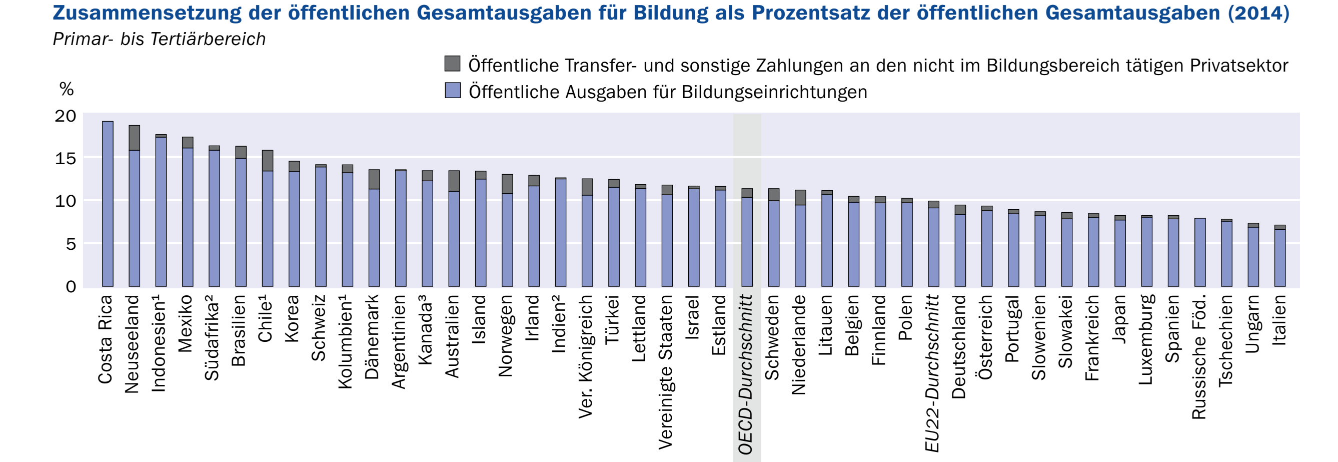
Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte zu berücksichtigen. Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Verhältnis zum BIP (einschließlich öffentlicher Bildungsdarlehen und öffentlicher Unterstützungsleistungen an private Haushalte für Lebenshaltungskosten, die nicht für Bildungseinrichtungen aufgewendet werden – im Gegensatz zu Indikator B2) ergeben ein ganz anderes Bild als ein Vergleich der öffentlichen Bildungsausgaben im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben. 2014 beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP

1. *Luxemburg ist nicht aufgeführt, denn die Ausgaben für den Tertiärbereich sind ohne im Ausland eingesetzte Mittel, deshalb ist ein Vergleich mit anderen Ländern nicht möglich.*
2. *Öffentliche Transferzahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor beinhalten öffentliche Bildungsdarlehen, Zuschüsse, Stipendien und Subventionen für private Bildungsdarlehen.*

**Abbildung B4.2**

**Zusammensetzung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2014)**

*Primar- bis Tertiärbereich*




*1. Referenzjahr 2015. 2. Referenzjahr 2013. 3. Einschließlich Elementarbereich (ISCED 02).*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933557983*

in den OECD-Ländern im Durchschnitt auf 4,8 Prozent, die Bandbreite reichte in den OECD- und Partnerländern von weniger als 3,5 Prozent in Indien, Indonesien, Japan, der Russischen Föderation und Tschechien bis zu mindestens 7,4 Prozent in Dänemark und Norwegen.

Die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche (einschließlich Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit und Umwelt) als Prozentsatz des BIP variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. B4.1). 2014 meldete eines von vier Ländern mit verfügbaren Daten, dass sich die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche auf über 50 Prozent des BIP beliefen, darunter auch Finnland mit dem höchsten Anteil (58 Prozent). Ein hoher Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben bedeutet nicht zwangsläufig einen hohen Wert bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP. Chile und Indonesien stellen beispielsweise mindestens 15 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung bereit (d. h. mehr als den OECD-Durchschnitt von 11 Prozent), die öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP sind jedoch in Chile und Indonesien verhältnismäßig niedrig (4,0 bzw. 3,1 Prozent) und liegen unter dem OECD-Durchschnitt von 4,8 Prozent. Eine Erklärung könnten die relativ niedrigen öffentlichen Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP sein (25 Prozent in Chile und 17 Prozent in Indonesien).

## Veränderungen der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2005 und 2014

Zwischen 2005 und 2014 sank der Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich in 23 der 30 Länder mit verfügbaren Daten. Dieser Rückgang war mit mindestens 2,5 Prozentpunkten vor allem in Mexiko und Slowenien ausgeprägt, während es in Chile und Korea eine Zunahme um mindestens 2 Prozentpunkte gab (Tab. B4.2).

Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben ging im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2005 und 2010 leicht zurück. In Irland, einem Land, das am Beginn der Finanzkrise besonders stark betroffen war, fiel der Anteil um 4 Prozentpunkte.

Nach der Krise, in den Jahren 2010 bis 2014, erhöhten 19 der 32 Länder mit verfügbaren Daten ihre öffentlichen Bildungsausgaben. In Chile, Korea, Lettland und der Türkei stiegen sie in diesem Vierjahreszeitraum um mindestens 20 Prozent. Im Gegensatz dazu verringerten sich die öffentlichen Bildungsausgaben in 9 Ländern zwischen 2010 und 2014: Spanien (–15 Prozent), Slowenien (–13 Prozent), Irland und Portugal (–12 Prozent) sowie Italien (–11 Prozent) erlebten die größten Einschnitte. Mit Ausnahme von Finnland, Slowenien, Tschechien und Ungarn kürzten alle Länder, die ihre öffentlichen Ausgaben für Bildung kürzten, auch ihre öffentlichen Gesamtausgaben. In den meisten Ländern stiegen jedoch die öffentlichen Gesamtausgaben, im Durchschnitt der OECD-Länder um 3 Prozent. Trotz dieser Zunahme blieb der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben im Zeitraum 2010 bis 2014 mit 11 Prozent stabil (Tab. B4.2). Der Anteil ging zwar in 18 Ländern zurück, aber in anderen Ländern wie z. B. in Irland und Lettland nahm er während dieses Vierjahreszeitraums um mehr als 20 Prozent zu (Abb. B4.1): In Irland war dies eher das Ergebnis einer drastischeren Kürzung der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche (–38 Prozent) als der öffentlichen Bildungsausgaben (–12 Prozent).



## Herkunft der öffentlichen Mittel, die in Bildung investiert werden

Die staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet werden: der zentralen, der regionalen und der lokalen staatlichen Ebene. In einigen Ländern wird Bildung zentral finanziert, während in anderen die Finanzierung nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen dezentral erfolgen kann. In den letzten Jahren wurden viele Schulen zu autonomeren und dezentraleren Einrichtungen, die außerdem Schülern, Eltern und der Allgemeinheit gegenüber stärker rechenschaftspflichtig in Bezug auf die erzielten Ergebnisse geworden sind. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD deuten darauf hin, dass – wenn Autonomie und Rechenschaftspflichten intelligent kombiniert werden – sie tendenziell mit besseren Leistungen der Schüler einhergehen (OECD, 2016).

Die Finanzierung mittels öffentlicher Mittel ist im Tertiärbereich stärker zentralisiert als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. 2014 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 55 Prozent der öffentlichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen (vor Transferzahlungen an die verschiedenen staatlichen Ebenen) aus dem zentralen staatlichen Haushalt (auch als originäre Mittel bezeichnet). Dies entspricht einem Prozentsatz von 87 Prozent für den Tertiärbereich (Tab. B4.3).

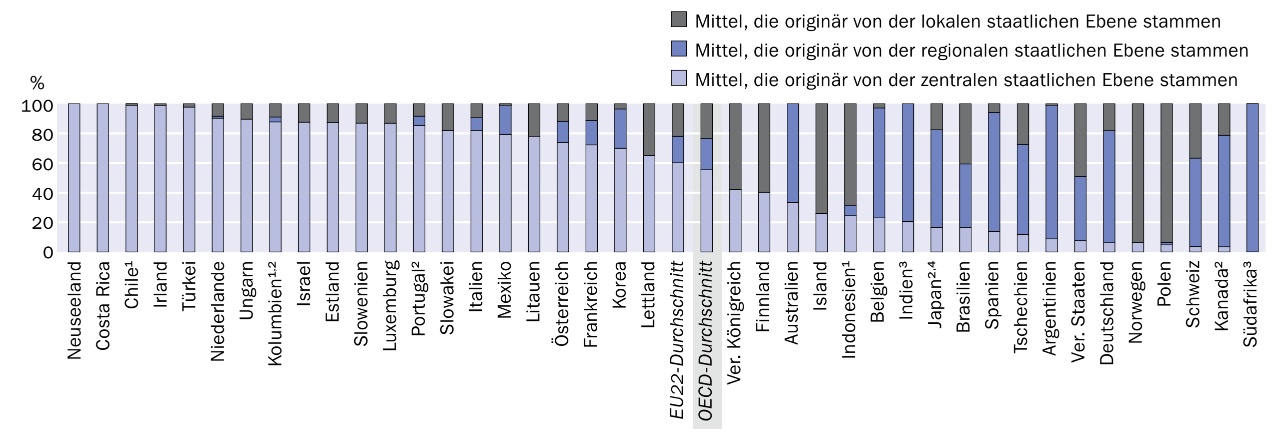
Der Anteil der öffentlichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen, die originär von der zentralen staatlichen Ebene stammen, unterscheidet sich stark von Land zu Land (Abb. B4.3). 8 Länder gaben einen Anteil von weniger als 10 Prozent an (Argentinien, Deutschland, Kanada, Norwegen, Polen, Südafrika, die Schweiz und die Vereinigten Staaten). Am anderen Ende des Spektrums stammten in Chile, Costa Rica, Irland, Neuseeland und der Türkei die öffentlichen Mittel fast ausschließlich von der zentralen staatlichen Ebene, während dies für mehr als 90 Prozent der originär öffentlichen Mittel in den Niederlanden und Ungarn zutraf. Berücksichtigt man jedoch die Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen, ergibt sich ein anderes Bild. Nach den Transferzahlungen stammten höchstens 5 Prozent der öffentlichen Mittel in Australien, Japan, Kanada und Korea von der zentralen staatlichen Ebene, aber auch in anderen Ländern wie Argentinien, Norwegen, Polen, der Schweiz, Südafrika und den Vereinigten Staaten war der Anteil der zentralen staatlichen Finanzierung selbst

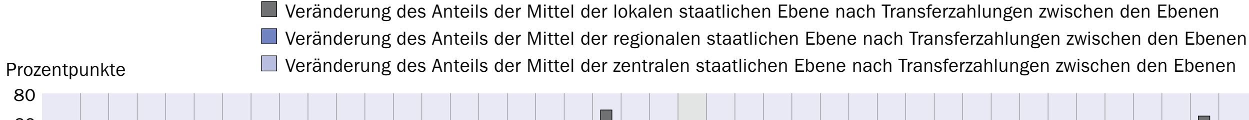
**Abbildung B4.3**

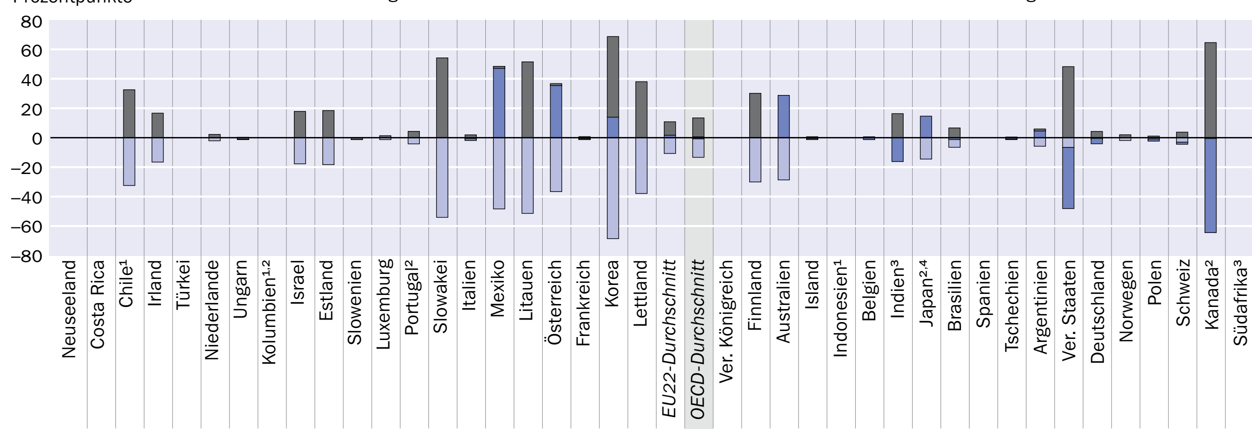
## Originäre Herkunft öffentlicher Mittel für Bildung und Veränderung der Anteile der Mittel der verschiedenen staatlichen Ebenen nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (2014)

*Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich*




*1. Referenzjahr 2015. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.*
*3. Referenzjahr 2013. 4. Transferzahlungen der regionalen an die lokale staatliche Ebene sind eher in den letztendlich regionalen als den letztendlich lokalen Mitteln enthalten.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Mittel, die originär von der zentralen staatlichen Ebene stammen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle B4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558002*

vor der Berücksichtigung von Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen niedrig. Lediglich Costa Rica und Neuseeland verfügten über ein vollständig zentralisiertes Finanzierungssystem. In 16 Ländern gibt es keine regionalen staatlichen Ebenen, in den Ländern mit einer solchen regionalen staatlichen Ebene (wie Argentinien, Deutschland, Indien, Kanada, Spanien und Südafrika) stammen jedoch mindestens 75 Prozent der originären Mittel für öffentliche Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich von der regionalen staatlichen Ebene. Die lokale staatliche Ebene zeichnet in Finnland, Norwegen, Polen und den Vereinigten Staaten (nach Transferzahlungen) für mindestens 90 Prozent der Mittel verantwortlich.

Die Transferzahlungen von der zentralen staatlichen Ebene an regionale und lokale staatliche Ebenen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen sind im Durchschnitt der OECD-Länder höher als im Tertiärbereich, was die Möglichkeiten der Dezentralisierung auch in diese Bildungsbereiche erweitert. In den OECD-Ländern stammen im Durchschnitt 55 Prozent der öffentlichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich vor Transferzahlungen von der zentralen staatlichen Ebene. Dieser Anteil fällt jedoch nach Transferzahlungen auf 42 Prozent, während der Anteil der Mittel der regionalen staatlichen Ebene von 21 Prozent vor auf 22 Prozent nach Transferzahlungen und auf der lokalen staatlichen Ebene von 24 Prozent vor auf 36 Prozent nach Transferzahlungen steigt. Betrachtet man den Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen, gibt es eine große Spannbreite der Unterschiede nach den Transferzahlungen von der zentralen staatlichen Ebene an die staatlichen Ebenen darunter. In Korea, Litauen, Mexiko und der Slowakei beträgt der Unterschied auf der zentralen staatlichen Ebene nach Transferzahlungen an die regionalen und lokalen staatlichen Ebenen mehr als 40 Prozentpunkte, während er in Chile, Finnland, Lettland und Österreich zwischen 30 und 40 Prozentpunkte beträgt. In Kanada und den Vereinigten Staaten sinkt der Finanzierungsanteil der regionalen staatlichen Ebene nach Transferzahlungen an die lokale staatliche Ebene um mehr als 40 Prozentpunkte (Abb. B4.3).



Der Tertiärbereich ist jedoch wesentlich stärker zentralisiert als die vorgelagerten Bildungsbereiche, da der Anteil der öffentlichen Mittel von der zentralen staatlichen Ebene relativ hoch ist, und zwar sowohl vor als auch nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 87 Prozent der Mittel vor Transferzahlungen und 85 Prozent der Mittel nach Transferzahlungen von der zentralen staatlichen Ebene verwaltet. In 17 Ländern ist die zentrale staatliche Ebene die einzige Quelle originärer Mittel für den Tertiärbereich, und in allen diesen Ländern (mit Ausnahme von Irland und der Slowakei) erfolgen bei den Mitteln für den Tertiärbereich keine Transferzahlungen an die regionalen oder lokalen staatlichen Ebenen. Im Gegensatz dazu stammt in 5 Ländern (Belgien, Deutschland, Indien, der Schweiz und Spanien) über die Hälfte der Finanzierung im Tertiärbereich von der regionalen staatlichen Ebene, und es erfolgen nur geringfügige Transferzahlungen an die lokale staatliche Ebene. Aber die lokale staatliche Ebene trägt nicht viel zur Finanzierung des Tertiärbereichs bei, im Unterschied zum Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Öffentliche Mittel von der lokalen staatlichen Ebene machen im Durchschnitt der OECD-Länder weniger als 3 Prozent der Mittel vor und nach Transferzahlungen aus. Die einzigen Ausnahmen sind hier Finnland, Irland und die Vereinigten Staaten, wo die lokale staatliche Ebene nach Transferzahlungen über 10 Prozent des Tertiärbereichs finanziert.

## Definitionen

*Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen* sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Mitteln von einer staatlichen Ebene an die andere. Sie werden definiert als Nettotransferzahlungen von einer höheren staatlichen Ebene an eine niedrigere staatliche Ebene. Somit beziehen sich originäre Mittel auf die Mittel vor Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen, während sich letztendliche Mittel auf die Mittel nach Transferzahlungen beziehen.

*Öffentliche Bildungsausgaben* beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Bildungsteilnehmern und andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der lokalen und regionalen Verwaltungen und anderer öffentlicher Stellen. Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auch auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmern gewährt werden.



Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet werden: zentrale (nationale) staatliche Ebene, regionale staatliche Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland usw.) und lokale staatliche Ebene (Stadt, Gemeinde, Distrikt usw.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen, deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, deren Befugnisse nicht geografisch determiniert sind, sondern die für bestimmte Dienstleistungen, Funktionen oder Gruppen von Bildungsteilnehmern zuständig sind.

*Öffentliche Gesamtausgaben* entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben für alle Aufgabenbereiche (einschließlich Bildung) aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene, nicht kommerzieller staatlich kontrollierter Institutionen und Sozialversicherungen. Nicht dazu gehören Ausgaben von öffentlichen Unternehmen (z. B. öffentlichen Banken, Häfen oder Flughäfen in Staatsbesitz). Enthalten sind die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (wie oben definiert) sowie öffentliche Unterstützungsleistungen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren und die Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer) und andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge im Rahmen der dualen Berufsausbildung durchführen).

## Angewandte Methodik

Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben und das BIP stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2).

Öffentliche Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes. Das statistische Konzept der öffentlichen Gesamtausgaben nach Aufgabenbereichen ist in der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) für volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen definiert. Es besteht eine enge Verbindung zwischen der COFOG-Klassifikation und der UOE-Datenerhebung durch die UNESCO/OECD/Eurostat, auch wenn sich die zugrunde liegenden statistischen Konzepte etwas unterscheiden (Europäische Kommission, Eurostat, 2011).

Ausgaben für den Schuldendienst (z. B. Zinszahlungen) sind zwar bei den öffentlichen Gesamtausgaben erfasst, nicht aber bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen für den Bereich Bildung und denen für andere Bereiche differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig geschätzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

## Quellen



Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2014 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2016 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

European Commission, Eurostat (2011), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics, Classification of the Functions of Government (COFOG) – 2011 edition,* Eurostat Methodologies and Working Papers, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2785/16355*.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools,* PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*.

## Tabellen Indikator B4

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560415*

- Tabelle B4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2014)
- Tabelle B4.2: Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2005, 2008, 2010 bis 2014)
- Tabelle B4.3: Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben (in %), nach staatlicher Ebene (2014)

Datenstand: 19. Juli. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* im Internet.

B 4

## Tabelle B4.1

### Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2014)

*Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten[1] als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich*

| | Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Primarbereich | Sekundarbereich | | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten) | | | Tertiärbereich insgesamt ohne F&E-Aktivitäten | Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten) | |
| | | Sekundarbereich I | Sekundarbereich II | Sekundarbereich insgesamt | | Kurze tertiäre Bildungsgänge | Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgänge | Tertiärbereich insgesamt | | Gesamt | Hiervon: Öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien | 4,7 | 2,8 | 1,8 | 4,7 | 0,2 | 0,7 | 3,1 | 3,8 | 2,2 | 13,4 | **2,4** |
| Österreich | 1,7 | 2,3 | 1,9 | 4,2 | 0,0 | 0,5 | 2,8 | 3,4 | 2,5 | 9,3 | **0,5** |
| Belgien | 2,8 | 1,6 | 3,4[d] | 5,0[d] | x(3,4) | 0,1 | 2,6 | 2,6 | 1,9 | 10,4 | **0,7** |
| Kanada[2] | 5,2[d] | x(1) | 3,6 | 3,6 | m | 1,6 | 3,1 | 4,6 | 3,4 | 13,4 | **1,2** |
| Chile[3] | 5,0 | 2,1 | 3,6 | 5,7 | a | 0,6 | 4,4 | 5,0 | 4,6 | 15,8 | **2,4** |
| Tschechien | 1,8 | 2,1 | 2,0 | 4,1 | 0,0 | 0,0 | 1,9 | 1,9 | 1,2 | 7,8 | **0,2** |
| Dänemark | 3,8 | 2,2 | 3,3 | 5,5 | a | x(8) | x(8) | 4,2 | m | 13,5 | **2,2** |
| Estland | 3,5 | 1,8 | 1,9 | 3,7 | 0,6 | a | 3,7 | 3,7 | 2,4 | 11,6 | **0,4** |
| Finnland | 2,4 | 1,9 | 2,7[d] | 4,6[d] | x(3,4) | a | 3,4 | 3,4 | 2,4 | 10,4 | **0,7** |
| Frankreich | 2,0 | 2,2 | 2,0 | 4,2 | 0,0 | 0,5 | 1,7 | 2,2 | 1,5 | 8,4 | **0,4** |
| Deutschland | 1,4 | 2,8 | 1,9 | 4,7 | 0,4 | 0,0 | 3,0 | 3,0 | 2,0 | 9,4 | **1,1** |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Ungarn | 1,2 | 1,2 | 2,9 | 4,1 | 0,5 | 0,1 | 1,5 | 1,6 | 1,3 | 7,3 | **0,5** |
| Island | 5,1 | 2,4 | 2,5 | 4,9 | 0,1 | 0,1 | 3,2 | 3,3 | m | 13,4 | **0,9** |
| Irland | 4,8 | 2,2 | 2,2 | 4,4 | 1,0 | x(8) | x(8) | 2,7 | 2,0 | 12,9 | **1,2** |
| Israel | 5,4 | x(3) | 4,1[d] | 4,1 | 0,0 | 0,3 | 1,8 | 2,2 | m | 11,6 | **0,3** |
| Italien | 2,0 | 1,4 | 2,0 | 3,4 | 0,2 | 0,0 | 1,6 | 1,6 | 0,9 | 7,1 | **0,5** |
| Japan | 3,0 | 1,8 | 1,7[d] | 3,5[d] | x(3,4,6,7,8) | 0,2[d] | 1,6[d] | 1,8[d] | m | 8,2 | **0,5** |
| Korea | 5,0 | 3,0 | 3,2 | 6,2 | a | 0,4 | 2,9 | 3,3 | 2,5 | 14,5 | **1,2** |
| Lettland | 4,2 | 2,0 | 2,4 | 4,4 | 0,2 | 0,4 | 2,6 | 3,0 | 2,4 | 11,8 | **0,5** |
| Luxemburg | 3,0 | 1,9 | 2,1 | 4,0 | 0,0 | 0,1 | 1,1 | 1,2 | 0,8 | 8,2 | **0,2** |
| Mexiko | 6,6 | 3,4 | 3,0 | 6,4 | a | x(8) | x(8) | 4,3 | 3,1 | 17,3 | **1,3** |
| Niederlande | 2,7 | 2,6 | 2,3 | 4,8 | 0,0 | 0,0 | 3,6 | 3,7 | 2,6 | 11,2 | **1,7** |
| Neuseeland | 4,9 | 3,9 | 3,9 | 7,8 | 0,5 | 0,6 | 4,8 | 5,4 | 4,7 | 18,7 | **2,9** |
| Norwegen | 3,6 | 1,7 | 2,8 | 4,5 | 0,0 | 0,1 | 4,7 | 4,8 | 3,8 | 13,0 | **2,2** |
| Polen | 3,7 | 1,8 | 1,9[d] | 3,7[d] | 0,1 | 0,0 | 2,8 | 2,8 | 2,3 | 10,2 | **0,5** |
| Portugal | 3,0 | 2,3 | 1,9[d] | 4,2[d] | x(3,4,7,8,9) | a | 1,8[d] | 1,8[d] | 0,8[d] | 8,9 | **0,5** |
| Slowakei | 1,9 | 2,2 | 2,0 | 4,2 | 0,1 | 0,0 | 2,3 | 2,3 | 1,5 | 8,6 | **0,7** |
| Slowenien | 3,0 | 1,6 | 1,9 | 3,5 | a | 0,1 | 2,0 | 2,1 | 1,8 | 8,7 | **0,5** |
| Spanien | 2,5 | 1,7 | 1,9[d] | 3,5[d] | x(3,4) | 0,4 | 1,8 | 2,2 | 1,5 | 8,2 | **0,4** |
| Schweden | 3,4 | 1,6 | 2,5 | 4,1 | 0,1 | 0,2 | 3,6 | 3,8 | 2,4 | 11,3 | **1,4** |
| Schweiz | 4,5 | 3,0 | 2,7[d] | 5,7[d] | x(3,4) | x(8) | x(8) | 4,0 | 2,3 | 14,1 | **0,3** |
| Türkei | 3,1 | 2,4 | 2,4 | 4,7 | a | x(8) | x(8) | 4,6 | 3,9 | 12,4 | **0,9** |
| Ver. Königreich | 4,2 | 2,2 | 3,2 | 5,3 | a | x(8) | x(8) | 3,0 | 2,4 | 12,5 | **1,9** |
| Vereinigte Staaten | 3,9 | 2,1 | 2,2 | 4,3 | 0,1 | x(8) | x(8) | 3,5 | 3,0 | 11,8 | **1,1** |
| **OECD-Durchschnitt** | **3,5** | **2,2** | **2,5** | **4,6** | **0,2** | **0,3** | **2,7** | **3,1** | **2,3** | **11,3** | **1,0** |
| **EU22-Durchschnitt** | **2,8** | **2,0** | **2,3** | **4,3** | **m** | **0,2** | **2,4** | **2,7** | **1,8** | **9,9** | **0,8** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 4,4 | 3,6 | 2,5 | 6,1 | a | x | x | 3,0 | m | 13,5 | **0,1** |
| Brasilien | 4,9 | 4,4 | 3,4[d] | 7,9[d] | x(3,4) | x(8) | x(8) | 3,5 | m | 16,3 | **1,4** |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Kolumbien[3] | 5,5 | 4,0 | 1,3 | 5,3 | x(8) | x(8) | x(8) | 3,2[d] | m | 14,1 | **0,9** |
| Costa Rica | 7,6 | 4,6 | 2,4 | 7,0 | a | x(8) | x(8) | 4,5 | m | 19,1 | **m** |
| Indien[4] | 3,6 | 1,7 | 3,5 | 5,3 | 0,0 | a | 3,6 | 3,6 | 3,6 | 12,6 | **0,1** |
| Indonesien[3] | 8,8 | 2,9 | 2,7 | 5,6 | a | x(8) | x(8) | 3,3 | a | 17,6 | **0,3** |
| Litauen | 2,0 | 3,3 | 1,6 | 4,9 | 0,5 | a | 3,8 | 3,8 | 3,2 | 11,1 | **0,4** |
| Russische Föd. | x(3,4) | x(3,4) | 5,6[d] | 5,6[d] | x(3,4) | 0,4 | 1,9 | 2,3 | 2,2 | 7,9 | **m** |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** |
| Südafrika[4] | 7,4 | 5,9[d] | x(2,4) | 5,9 | 0,7 | x(8) | x(8) | 2,3 | m | 16,3 | **0,5** |
| **G20-Durchschnitt** | **4,3** | **2,8** | **2,8** | **5,1** | **m** | **m** | **m** | **3,1** | **m** | **12,3** | **m** |

*1. Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Transferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.3.*
*2. Primarbereich beinhaltet Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02). 3. Referenzjahr 2015. 4. Referenzjahr 2013.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560358*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

B 4

## Tabelle B4.2

### Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2005, 2008, 2010 bis 2014)

*Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen an private Haushalte[1] und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, für den Primar- bis Tertiärbereich zusammen, nach Jahr*

| | Öffentliche Bildungsausgaben[1] für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben | | | | | | | Index der Veränderung zwischen 2010 und 2014 (2010 = 100, zu konstanten Preisen) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2008 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | Öffentliche Bildungsausgaben | Öffentliche Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche | Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | 13,7 | 13,0 | 14,9 | 14,0 | 13,1 | 13,6 | 13,4 | 106 | 118 | 90 |
| Österreich | m | m | m | m | 9,7 | 9,8 | 9,3 | m | 104 | m |
| Belgien | 10,2 | 11,0 | 10,5 | 10,3 | 10,2 | 10,4 | 10,4 | 106 | 107 | 99 |
| Kanada[2] | m | 13,7 | 13,7 | 13,2 | 12,4 | 13,4 | 13,4 | 100 | 101 | 98 |
| Chile | 13,3 | 15,4 | 15,4 | 15,4 | 16,9 | 16,6 | 15,4 | 121 | 121 | 100 |
| Tschechien | 8,2 | 8,2 | 8,1 | 8,5 | 8,1 | 8,0 | 7,8 | 98 | 102 | 96 |
| Dänemark | 14,1 | 13,3 | 13,1 | 12,4 | 12,2 | 12,8 | 13,5 | 105 | 102 | 103 |
| Estland | 13,1 | 12,5 | 12,5 | 12,3 | 10,9 | 11,7 | 11,6 | 103 | 111 | 93 |
| Finnland | 11,6 | 11,4 | 11,3 | 11,2 | 10,9 | 10,5 | 10,4 | 98 | 106 | 92 |
| Frankreich | 9,1 | 9,1 | 8,8 | 8,6 | 8,5 | 8,4 | 8,4 | 100 | 105 | 95 |
| Deutschland | 8,9 | 9,2 | 9,4 | 9,7 | 9,6 | 9,4 | 9,4 | 100 | 100 | 100 |
| Griechenland | 8,7 | m | m | m | m | m | m | m | 79 | m |
| Ungarn | 8,9 | 8,3 | 7,8 | 7,6 | 6,9 | 6,7 | 7,3 | 99 | 105 | 94 |
| Island | 15,6 | 11,1 | 12,4 | 13,1 | 13,3 | 13,5 | 13,4 | 109 | 101 | 108 |
| Irland | 13,6 | 13,0 | 9,1 | 12,4 | 13,5 | 13,2 | 12,9 | 88 | 62 | 141 |
| Israel | 9,9 | 10,9 | 11,3 | 11,6 | 11,7 | 11,8 | 11,6 | 118 | 114 | 103 |
| Italien | 8,1 | 8,2 | 7,9 | 7,5 | 7,2 | 7,3 | 7,1 | 89 | 98 | 91 |
| Japan | 8,7 | 8,6 | 8,5 | 8,4 | 8,4 | 8,1 | 8,2 | 102 | 106 | 96 |
| Korea | 12,0 | 11,7 | 14,1 | 13,7 | 14,4 | 14,8 | 14,5 | 120 | 116 | 103 |
| Lettland | 12,2 | 12,3 | 9,4 | 10,5 | 10,4 | 11,0 | 11,8 | 122 | 97 | 125 |
| Luxemburg | m | m | m | m | 8,3 | 7,8 | 8,2 | m | 106 | m |
| Mexiko | 20,4 | 17,5 | 17,7 | 17,3 | 17,5 | 17,3 | 17,3 | 115 | 118 | 98 |
| Niederlande | 11,3 | 10,9 | 10,7 | 10,9 | 10,8 | 11,3 | 11,2 | 102 | 98 | 104 |
| Neuseeland | m | m | m | m | 18,5 | 18,4 | 18,7 | m | 96 | m |
| Norwegen | 15,0 | 14,4 | 13,8 | 13,4 | 13,4 | 13,2 | 13,0 | 103 | 109 | 94 |
| Polen | 11,0 | 9,8 | 10,0 | 9,8 | 10,0 | 10,3 | 10,2 | 105 | 103 | 102 |
| Portugal | 9,7 | 9,4 | 9,5 | 9,3 | 9,2 | 9,6 | 8,9 | 88 | 94 | 94 |
| Slowakei | 8,2 | 8,1 | 8,5 | 8,4 | 8,4 | 8,6 | 8,6 | 109 | 108 | 101 |
| Slowenien | 11,5 | 10,5 | 10,1 | 9,9 | 9,6 | 7,5 | 8,7 | 87 | 101 | 86 |
| Spanien | 9,4 | 9,4 | 9,1 | 8,8 | 7,9 | 8,2 | 8,2 | 85 | 94 | 90 |
| Schweden | 11,5 | 11,4 | 11,6 | 11,5 | 11,3 | 11,2 | 11,3 | 104 | 107 | 98 |
| Schweiz | 14,4 | 14,3 | 14,2 | 14,4 | 14,4 | 14,0 | 14,1 | 109 | 110 | 99 |
| Türkei | m | 8,1 | 8,6 | 11,6 | 12,0 | 12,1 | 12,4 | 170 | m | m |
| Ver. Königreich | m | m | m | m | 11,5 | 12,1 | 12,5 | m | 98 | m |
| Vereinigte Staaten | 12,7 | 12,3 | 11,6 | 11,6 | 11,7 | 11,6 | 11,8 | 97 | 96 | 102 |
| **OECD-Durchschnitt** | **11,6** | **11,2** | **11,1** | **11,3** | **11,2** | **11,3** | **11,3** | **105** | **103** | **100** |
| **EU22-Durchschnitt** | **10,5** | **10,3** | **9,9** | **10,0** | **9,8** | **9,8** | **9,9** | **99** | **99** | **100** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | 14,1 | 14,0 | 13,5 | m | m | m |
| Brasilien | 14,7 | 16,1 | 16,7 | 17,7 | 17,5 | 16,1 | 16,3 | 113 | 116 | 97 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | 14,8 | 14,9 | m | 129 | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | 19,0 | 19,1 | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | 12,6 | m | m | 123 | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 12,6 | 11,3 | 10,9 | 10,4 | 11,5 | 11,3 | 11,1 | 99 | 97 | 102 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | 8,3 | m | 7,9 | m | 109 | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | 16,3 | m | m | 111 | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **12,2** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*1. Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.3. 2. Einschließlich Elementarbereich (ISCED 02).*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560377*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle B4.3

## Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben (in %), nach staatlicher Ebene (2014)

*Vor und nach Transferzahlungen, nach Bildungsbereich*

| | Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | | | | Tertiärbereich | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) | | | Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) | | | Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) | | | Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) | | |
| | Zentrale staatliche Ebene | Regionale staatliche Ebene | Lokale staatliche Ebene | Zentrale staatliche Ebene | Regionale staatliche Ebene | Lokale staatliche Ebene | Zentrale staatliche Ebene | Regionale staatliche Ebene | Lokale staatliche Ebene | Zentrale staatliche Ebene | Regionale staatliche Ebene | Lokale staatliche Ebene |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 33 | 67 | 0 | 5 | 95 | 0 | 95 | 5 | 0 | 93 | 7 | 0 |
| Österreich | 74 | 14 | 12 | 37 | 50 | 13 | 97 | 3 | 0 | 97 | 3 | 0 |
| Belgien | 23 | 74 | 3 | 24 | 74 | 3 | 22 | 77 | 1 | 21 | 78 | 1 |
| Kanada[1] | 4 | 75 | 21 | 3 | 11 | 86 | m | m | m | m | m | m |
| Chile[2] | 100 | a | 0 | 68 | a | 32 | 100 | a | 0 | 100 | a | 0 |
| Tschechien | 12 | 61 | 27 | 11 | 61 | 27 | 97 | 2 | 2 | 97 | 2 | 2 |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| Estland | 87 | a | 13 | 69 | a | 31 | 100 | a | 0 | 100 | a | 0 |
| Finnland | 40 | a | 60 | 10 | a | 90 | 88 | a | 12 | 87 | a | 13 |
| Frankreich | 72 | 16 | 11 | 72 | 17 | 12 | 86 | 10 | 5 | 86 | 10 | 5 |
| Deutschland | 7 | 75 | 18 | 6 | 72 | 22 | 25 | 73 | 2 | 20 | 78 | 2 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 90 | a | 10 | 89 | a | 11 | 100 | a | 0 | 100 | a | 0 |
| Island | 26 | a | 74 | 25 | a | 75 | 100 | a | 0 | 100 | a | a |
| Irland | 99 | a | 1 | 82 | a | 18 | 100 | a | 0 | 86 | a | 14 |
| Israel | 88 | a | 12 | 70 | a | 30 | 99 | a | 1 | 99 | a | 1 |
| Italien | 82 | 9 | 9 | 81 | 7 | 11 | 84 | 15 | 0 | 83 | 17 | 0 |
| Japan[3,4] | 16 | 66 | 18 | 2 | 81 | 18 | 92 | 7 | 0 | 92 | 8 | 0 |
| Korea | 70 | 27 | 3 | 1 | 40 | 58 | 97 | 2 | 1 | 97 | 2 | 1 |
| Lettland | 65 | a | 35 | 27 | a | 73 | 100 | a | 0 | 100 | a | 0 |
| Luxemburg | 87 | a | 13 | 86 | a | 14 | 100 | a | 0 | 100 | a | 0 |
| Mexiko | 79 | 21 | 0 | 31 | 69 | 0 | 79 | 21 | 0 | 77 | 23 | 0 |
| Niederlande | 92 | 0 | 8 | 89 | 0 | 11 | 100 | 0 | a | 100 | 0 | a |
| Neuseeland | 100 | a | a | 100 | a | a | 100 | a | a | 100 | a | a |
| Norwegen | 7 | 0 | 93 | 5 | a | 95 | 99 | 0 | 1 | 99 | a | 1 |
| Polen | 5 | 2 | 94 | 4 | 2 | 95 | 99 | 1 | 0 | 99 | 1 | 0 |
| Portugal[4] | 85 | 6 | 8 | 81 | 6 | 13 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| Slowakei | 82 | a | 18 | 28 | a | 72 | 100 | a | 0 | 99 | a | 1 |
| Slowenien | 87 | a | 13 | 87 | a | 13 | 99 | a | 1 | 99 | a | 1 |
| Spanien | 14 | 80 | 6 | 14 | 80 | 6 | 19 | 80 | 1 | 19 | 80 | 1 |
| Schweden | m | m | m | m | m | m | 97 | 3 | 0 | 97 | 3 | 0 |
| Schweiz | 4 | 60 | 37 | 0 | 59 | 40 | 32 | 68 | 0 | 15 | 85 | 0 |
| Türkei | 98 | a | 2 | 98 | a | 2 | 100 | a | 0 | 100 | a | 0 |
| Ver. Königreich | 42 | a | 58 | 42 | a | 58 | 100 | a | 0 | 100 | a | 0 |
| Vereinigte Staaten | 8 | 43 | 49 | 1 | 2 | 97 | 50 | 39 | 11 | 50 | 39 | 11 |
| **OECD-Durchschnitt** | **55** | **21** | **24** | **42** | **22** | **36** | **87** | **12** | **1** | **85** | **13** | **2** |
| **EU22-Durchschnitt** | **60** | **18** | **22** | **49** | **19** | **31** | **86** | **12** | **1** | **85** | **13** | **2** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 9 | 90 | 1 | 3 | 96 | 1 | 77 | 23 | 0 | 75 | 25 | 0 |
| Brasilien | 16 | 43 | 41 | 10 | 43 | 47 | 81 | 19 | 1 | 80 | 19 | 1 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[2] | 88 | 3 | 9 | 88 | 3 | 9 | 97 | 3 | 0 | 97 | 3 | 0 |
| Costa Rica | 100 | a | a | 100 | a | a | 100 | a | a | 100 | a | a |
| Indien[5] | 21 | 79 | 0 | 21 | 63 | 16 | 43 | 57 | 0 | 43 | 57 | 0 |
| Indonesien[2] | 24 | 7 | 68 | 24 | 7 | 68 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| Litauen | 78 | a | 22 | 26 | a | 74 | 99 | a | 1 | 99 | a | 1 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika[5] | 1 | 99 | a | 1 | 99 | a | 100 | 0 | a | 100 | 0 | a |
| **G20-Durchschnitt** | **35** | **m** | **m** | **24** | **m** | **m** | **77** | **m** | **m** | **76** | **m** | **m** |

*1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2015. 3. Transferzahlungen der regionalen an die lokale staatliche Ebene sind eher in den letztendlich regionalen als den letztendlich lokalen Mitteln enthalten. 4. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 5. Referenzjahr 2013.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560396*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Indikator B5

# Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?

- In rund einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten erheben öffentliche Bildungseinrichtungen überhaupt keine Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge. Ferner betragen in 10 Ländern die jährlichen Bildungsgebühren[1] weniger als 4.000 US-Dollar. In Australien, Chile, Japan, Kanada, Korea, Neuseeland und den Vereinigten Staaten sind sie jedoch wesentlich höher, sie können 4.000 US-Dollar weit übersteigen und bis zu mehr als 8.000 US-Dollar pro Jahr betragen.

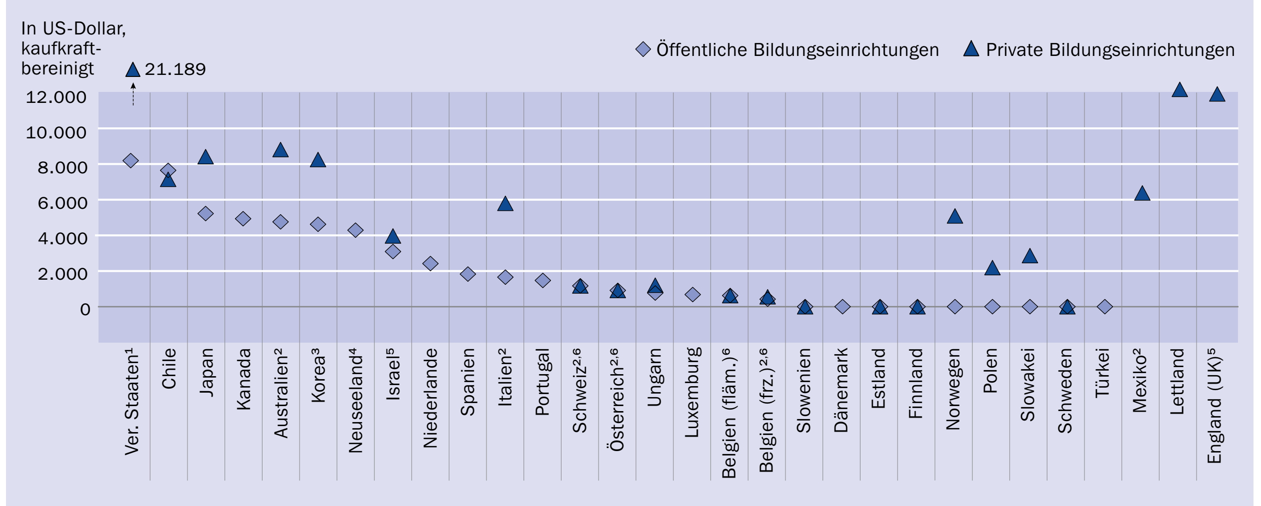
- Private Bildungseinrichtungen sind weniger an staatliche Vorgaben gebunden und erhalten weniger öffentliche Mittel, sodass sie stärker auf Bildungsgebühren als Einkommensquelle angewiesen sind. In Australien, Italien und den Vereinigten Staaten sind die Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge an privaten Bildungseinrichtungen deutlich höher als an öffentlichen Bildungseinrichtungen (wenn diese überhaupt Bildungsgebühren verlangen). Private Bildungseinrichtungen verlangen in diesen drei Ländern mindestens 4.000 US-Dollar im Jahr mehr als öffentliche Bildungseinrichtungen.

- In der Hälfte der Länder, in denen Bildungsgebühren erhoben werden, werden diese auch nach Fächergruppen differenziert. In den Ländern mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren für Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, für Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen sowie für Gesundheit und Sozialwesen tendenziell am höchsten, während sie für Pädagogik sowie Informatik und Kommunikationstechnologie (IKT) tendenziell am niedrigsten sind.

**Abbildung B5.1**

**Bildungsgebühren an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (2015/2016)**

*Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP*




*Anmerkung: Bei Ländern und subnationalen Einheiten, die nur eine Bandbreite gemeldet haben (Belgien [fläm.], Lettland, Luxemburg und Portugal), ist in der Abbildung der Durchschnitt zwischen den niedrigsten und den höchsten Bildungsgebühren dargestellt.*
*1. Referenzjahr 2011/2012. 2. Referenzjahr 2014/2015. 3. Referenzjahr 2016. 4. Die Schätzungen enthalten nur kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge oder gleichwertige Bildungsgänge an Hochschulen. Aufbaubildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen, sind nicht berücksichtigt. Einschließlich Waren- und Dienstleistungssteuer (MwSt.) (15 Prozent). 5. Referenzjahr 2013/2014. 6. Private Bildungseinrichtungen umfasst nur staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558021*

*1. Durchschnittliche Bildungsgebühren beziehen sich auf Vollzeitbildungsteilnehmer (s. Abschnitt Angewandte Methodik).*

## Kontext

Die OECD- und Partnerländer verfolgen unterschiedliche Ansätze hinsichtlich der Aufteilung der Kosten für Bildung im Tertiärbereich auf den Staat, die Bildungsteilnehmer und ihre Familien und andere private Einheiten sowie der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern. Alle Länder möchten erreichen, dass sich Bildungsteilnehmer die Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich leisten können. Einige Länder investieren zu diesem Zweck die vorgesehenen Mittel in niedrigere Bildungsgebühren, während andere sich dafür entscheiden, Bildungsdarlehen und -zuschüsse zu gewähren, damit die Bildungsteilnehmer die Bildungsgebühren und/oder Lebenshaltungskosten finanzieren können.

Bildungsgebühren decken die Lücke zwischen den Kosten, die von den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zu tragen sind, und den Einnahmen, die diese von anderen Stellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien erhalten. Die Höhe der Ausgaben wird von vielen Faktoren beeinflusst: den Gehältern der Lehrenden und Forscher (insbesondere bei Einrichtungen, die im Wettbewerb darum stehen, die Besten in einem globalen akademischen Markt zu gewinnen), dem Ausbau des digitalen Lernens und der nicht unterrichtsbezogenen Leistungen (z. B. Vermittlungsdienste beim Übergang in das Beschäftigungssystem, Beziehungen zu Unternehmen), Veränderungen der Nachfrage nach tertiärer Bildung, Investitionen zur Förderung der Internationalisierung und dem Ausmaß und der Art der von Professoren, Dozenten und Mitarbeitern durchgeführten Forschungstätigkeiten. Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs decken ihre Kosten zum Teil durch interne Ressourcen (Stiftungsgelder/Dotierungen) oder Einnahmen aus anderen privaten Quellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien (s. Indikator B3). Die verbleibenden Kosten werden durch Bildungsgebühren oder öffentliche Mittel gedeckt.

Somit können sich bildungspolitische Entscheidungen zu Bildungsgebühren nicht nur auf die Kosten der tertiären Bildung für den einzelnen Bildungsteilnehmer auswirken, sondern auch auf die den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zur Verfügung stehenden Ressourcen. Einige Länder ziehen es daher vor zuzulassen, dass Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich höhere Gebühren verlangen, und bieten im Gegenzug den Bildungsteilnehmern auf andere Weise finanzielle Unterstützung, vor allem durch staatliche Bildungsdarlehen und Bildungszuschüsse. Öffentliche Bildungsdarlehen stehen den Bildungsteilnehmern oft zu besseren als den marktüblichen Konditionen zur Verfügung, in der Regel mit niedrigeren Zinssätzen und/oder mit speziellen Bedingungen, unter denen die Darlehensrückzahlung vorübergehend ausgesetzt oder erlassen wird.

Öffentliche Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer und ihre Familien dienen den Ländern als Mittel zur Steigerung der Bildungsbeteiligung und gleichzeitig als indirektes Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über die Bildungsteilnehmer zu lenken kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu einem besseren Eingehen auf die Bedürfnisse der Bildungsteilnehmer sein. Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden, u. a. als einkommensabhängige Subventionen, als Familienbeihilfen für Bildungsteilnehmer, als Steuerfreibeträge für Bildungsteilnehmer oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Das Für und Wider der unterschiedlichen Finanzierungsinstrumente der tertiären Bildung ist in der Fachliteratur Gegenstand umfassender Diskussionen aus verschiedenen Perspektiven (z. B. Barr, 2004; Borck and Wimbersky,

2014). Vor allem in Zeiten von Finanzkrisen werden sich die Regierungen bemühen, das richtige Verhältnis zwischen diesen verschiedenen Formen der Subventionen zu finden. Bei einer festen Gesamtsumme der Subventionen können öffentliche Unterstützungsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen für einkommensschwache Bildungsteilnehmer eine geringere Unterstützung darstellen, als dies bei einkommensabhängigen Subventionen der Fall ist, da Erstere nicht spezifisch auf einkommensschwache Bildungsteilnehmer abzielen. Sie können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern (mit Ausnahme von Australien, Chile, Korea, Spanien und den Vereinigten Staaten) sind die Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für einen Master- und Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgang für einen inländischen Bildungsteilnehmer im Allgemeinen nicht wesentlich höher als die für einen Bachelorbildungsgang.
- Finanzielle Unterstützung trägt dazu bei, die von bestimmten Bildungseinrichtungen erhobenen hohen Bildungsgebühren zu kompensieren. Die Bildungsgebühren in Australien, England (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten gehören zu den höchsten in den OECD-Ländern, aber mindestens 75 Prozent der Bildungsteilnehmer in diesen Ländern erhalten öffentliche Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse. In Belgien (fläm. und frz.), Italien, Österreich und der Schweiz, wo die Bildungsgebühren moderater sind, gibt es weniger öffentliche Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die auch nur für bestimmte Gruppen gedacht sind.



## Analyse und Interpretationen

### Differenzierung der Bildungsgebühren nach Bildungseinrichtungen, Bildungsgängen und Fächergruppen

Das Bestreben, bezahlbare Bildung für alle zu gewährleisten und den Finanzierungsbedarf der Bildungseinrichtungen zu decken, führt zu unterschiedlichen Bildungsgebühren in den verschiedenen Bildungseinrichtungen und auf den verschiedenen ISCED-Stufen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind von staatlichen Vorgaben weniger betroffen, somit hängen sie weniger von öffentlichen Mittel ab als öffentliche Bildungseinrichtungen und stehen vielleicht eher in stärkerem Wettbewerb hinsichtlich der Qualität der Leistungen, die sie Bildungsteilnehmern bieten. Daher können sie in allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten höhere jährliche Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge verlangen als öffentliche Bildungseinrichtungen (Abb. B5.1 und Tab. B5.1).

In mehreren Ländern unterscheiden sich die Bildungsgebühren von privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen tendenziell sehr stark. In Australien, Japan und Korea betragen die Bildungsgebühren für einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang in privaten Bildungseinrichtungen mehr als 8.000 US-Dollar gegenüber 4.500 US-Dollar bis 5.300 US-Dollar in öffentlichen Bildungseinrichtungen. In den Vereinigten Staaten

verlangen unabhängige private Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge mit durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren von fast 21.200 US-Dollar mehr als das Zweieinhalbfache der durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen (rund 8.200 US-Dollar). In Italien betragen die Bildungsgebühren in privaten Bildungseinrichtungen rund das Dreifache dessen, was öffentliche Bildungseinrichtungen verlangen, in Belgien (frz.), Israel und Ungarn sind es zwischen 30 und 60 Prozent mehr. In Norwegen betragen die Bildungsgebühren an privaten Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 5.100 US-Dollar im Jahr, in Polen rund 2.200 US-Dollar und in der Slowakei knapp 2.900 US-Dollar, während öffentliche Bildungseinrichtungen in allen drei Ländern keine Gebühren erheben.



In einigen Ländern unterscheiden sich jedoch die Bildungsgebühren an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen viel weniger. In Finnland, Schweden und Slowenien erheben beide Arten von Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren, und in Belgien (fläm.) und der Schweiz sind die durchschnittlichen Gebühren an beiden ähnlich hoch. In Österreich sind die Bildungsgebühren an öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen nach oben begrenzt, an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen liegen sie jedoch im Ermessen der jeweiligen Bildungseinrichtung.

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten haben Absolventen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss höhere Einkommen und bessere Arbeitsmarktchancen als Absolventen mit nur einem Bachelorabschluss (s. Indikatoren A5 und A6). Die Ausbildung nach dem Bachelorabschluss fortzusetzen kann sich auf dem Arbeitsmarkt auszahlen. Die Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für einen Master- und Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgang für einen inländischen Bildungsteilnehmer sind nicht immer wesentlich höher als die für einen Bachelorbildungsgang. In einem Drittel der OECD-Länder werden in öffentlichen Bildungseinrichtungen von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeit) unabhängig von der ISCED-Stufe des Bildungsgangs ähnliche Bildungsgebühren erhoben (Tab. B5.1). Öffentliche Bildungseinrichtungen erheben in einigen Ländern keine Bildungsgebühren, so in Dänemark, Estland[2], Finnland, Norwegen, Polen, Schweden (für inländische Bildungsteilnehmer), der Slowakei, Slowenien (mit Ausnahme von Promotionsbildungsgängen) und der Türkei. In einer weiteren Gruppe von Ländern erheben öffentliche Bildungseinrichtungen für Bildungsgänge auf den verschiedenen ISCED-Stufen ähnliche Bildungsgebühren: in England (Vereinigtes Königreich) (rund 12.800 US-Dollar in staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen), Italien (von 1.700 US-Dollar bis 1.800 US-Dollar für Bachelor-, Master- oder gleichwertige Bildungsgänge), Japan (rund 5.200 US-Dollar), Kanada (rund 5.000 US-Dollar für Bachelor- und Masterbildungsgänge), Luxemburg (rund 450 US-Dollar nach den ersten beiden Semestern), den Niederlanden (2.400 US-Dollar für Bachelor- und Masterbildungsgänge), Österreich (rund 920 US-Dollar), der Schweiz (rund 1.170 US-Dollar) und Ungarn (zwischen 600 und 800 US-Dollar für Bachelor-, Master- und Promotions- bzw. gleichwertige Bildungsgänge).

In einigen Ländern kann sich die Höhe der Bildungsgebühren zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen jedoch erheblich unterscheiden. In Chile, Korea und den Vereinigten Staaten sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen rund 30 Prozent höher als für Bachelorbildungsgänge, und in

2. *Nur für Bildungsgänge in Estnisch.*

Australien und Spanien sind sie über 50 Prozent höher. Umgerechnet in US-Dollar reicht die Bandbreite der Unterschiede von 1.000 US-Dollar bis 3.100 US-Dollar (Tab. B5.1). In einigen wenigen Ländern sind die Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer für Promotionsbildungsgänge wesentlich niedriger als für Bachelor- und Masterbildungsgänge. Zu diesen Ländern gehören Australien, Italien, die Schweiz und Ungarn. In Australien beispielsweise beträgt die Bildungsgebühr für einen Promotionsbildungsgang an einer öffentlichen Bildungseinrichtung 317 US-Dollar pro Jahr im Vergleich zu 4.763 US-Dollar für einen Bachelorbildungsgang. Tatsächlich zahlen in Australien nur sehr wenige inländische Bildungsteilnehmer für Promotionsbildungsgänge überhaupt Gebühren (weniger als 5 Prozent der Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen). In Chile, Korea, Neuseeland, Slowenien und den Vereinigten Staaten[3] hingegen sind die Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als für Bachelor- und Masterbildungsgänge.



In allen Ländern mit verfügbaren Daten – mit Ausnahme der Niederlande – sind die Gebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen deutlich niedriger, in den meisten Fällen entsprechen sie höchstens der Hälfte der Gebühren für Bachelorbildungsgänge (Tab. B5.1). In Chile und den Vereinigten Staaten beispielsweise beträgt der Unterschied zwischen den durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für einen kurzen tertiären Bildungsgang und einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang etwa 4.000 bzw. 6.000 US-Dollar, in Japan, Korea und Spanien dagegen zwischen 1.400 und 2.000 US-Dollar. In Belgien (frz.) fallen für kurze tertiäre Bildungsgänge keine Bildungsgebühren an, für Bachelor- und Master- oder gleichwertige Bildungsgänge wird jedoch eine moderate Gebühr erhoben. In keinem der Länder mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen Gebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge höher als für Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgänge. In den Niederlanden sind sie gleich hoch, ebenso in Ländern, in denen für den Tertiärbereich generell keine Gebühren erhoben werden (Dänemark, Estland, Norwegen, Polen, Schweden, Slowenien und die Türkei).

In der Hälfte der Länder, in denen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von den Bildungsteilnehmern Gebühren erheben, werden diese Gebühren nach Fächergruppen differenziert (Tab. B5.3). Diese Differenzierung soll oftmals mehr Chancengleichheit beim Zugang zum Tertiärbereich gewährleisten und den unterschiedlichen Kosten Rechnung tragen, die mit der Ausbildung und den sich daraus ergebenden verbesserten Arbeitsmarktchancen einhergehen (OECD, 2015). Dieses letzte Argument ist der Hauptgrund für die Differenzierung der Bildungsgebühren, wobei beispielsweise in den Vereinigten Staaten allerdings die unterschiedlichen Gebühren nach Fächergruppe eher auf die unterschiedlich hohen Bildungsgebühren der verschiedenen Bildungseinrichtungen als auf Unterschiede innerhalb der einzelnen Bildungseinrichtungen zurückzuführen sind.

Der Unterschied bei den Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen ist in Israel (an öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen), der Slowakei[4] und Spanien begrenzt, während in Chile, Kanada und Ungarn größere Unterschiede zwischen den von den Bildungsteilnehmern für die verschiedenen Fächergruppen erhobenen Bildungsgebühren bestehen. In Ungarn unterscheiden sich

3. *Einige dieser Unterschiede beruhen möglicherweise auf dem, im Vergleich zu den Einrichtungen, die Bachelor- und Masterbildungsgänge anbieten, höheren Ansehen und den repräsentativeren Standorten der Einrichtungen, die solche Promotionsbildungsgänge anbieten.*

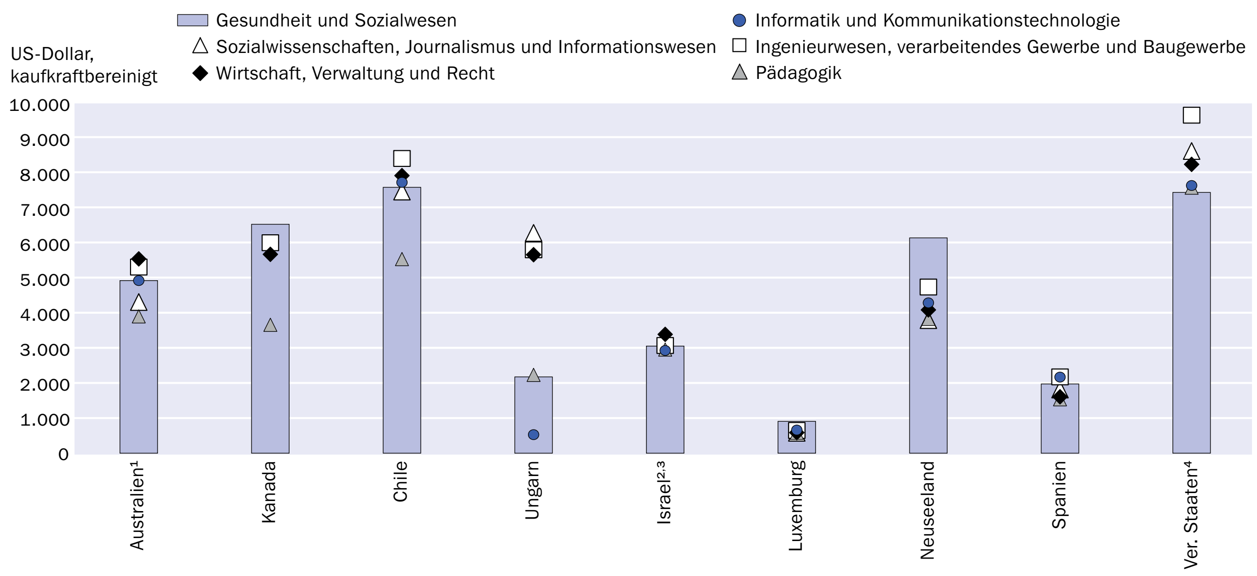
4. *Keine Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen.*

B 5

**Abbildung B5.2**

**Von öffentlichen Bildungseinrichtungen durchschnittlich erhobene Bildungsgebühren bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen in bestimmten Fächergruppen (2015/2016)**

*Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP*




*Anmerkung:* Abbildung ohne Länder, die Bildungsgebühren nicht nach Fächergruppe differenzieren.
*1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Referenzjahr 2013/2014. 3. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2011/2012. Unterschiedliche Bildungsgebühren nach Fächergruppe basieren auf unterschiedlichen von den verschiedenen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren (nicht auf Unterschieden der innerhalb einer Bildungseinrichtung für unterschiedliche Fächergruppen erhobenen Bildungsgebühren). In der Regel sind die von einer Bildungseinrichtung erhobenen Bildungsgebühren für Bildungsgänge auf einer ISCED-Stufe für alle Fächergruppen gleich.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558040*

die Bildungsgebühren für die verschiedenen Fächergruppen an öffentlichen Bildungseinrichtungen am deutlichsten: In Ingenieurwesen, verarbeitendem Gewerbe und Baugewerbe sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen sind die von Bildungsteilnehmern zu zahlenden Bildungsgebühren um bis zu 4.000 US-Dollar pro Jahr höher als in Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen. In Neuseeland dagegen sind die Bildungsgebühren für die letztgenannte Fächergruppe am höchsten (Abb. B5.2).

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist Pädagogik eine der Fächergruppen mit den niedrigsten Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen gehören zu den teuersten Fächergruppen, da sie häufig mit den höchsten Erträgen auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind. Andererseits gibt es Fächergruppen wie Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin, für die an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Australien, Chile und Neuseeland hohe Bildungsgebühren erhoben werden, während sie in Ungarn die niedrigsten Bildungsgebühren haben. Für Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik sind die Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Chile und Spanien relativ hoch.

## Bildungsgebühren für nicht inländische Bildungsteilnehmer

Die nationalen Bestimmungen für Bildungsgebühren und finanzielle Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich gelten im Allgemeinen für alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an den Bildungseinrichtungen des jeweiligen Landes. Diese Bestimmungen berücksichtigen jedoch auch nicht inländische Bildungsteilnehmer (d. h. diejenigen, die aus dem Ausland kommen, entweder internationale oder ausländische

Bildungsteilnehmer nach den Definitionen in Indikator C4). Wird bei der Höhe der Bildungsgebühren oder der möglichen finanziellen Unterstützung zwischen inländischen und nicht inländischen Bildungsteilnehmern unterschieden, kann dies ebenso Einfluss auf die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern haben wie andere Faktoren, z. B. öffentliche Unterstützungsleistungen des jeweiligen Heimatlandes. Diese Unterschiede machen einige Länder für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich attraktiver, während sie von einer Ausbildung in anderen abgehalten werden können (s. Indikator C4), vor allem da immer mehr OECD-Länder von nicht inländischen Bildungsteilnehmern höhere Bildungsgebühren als von inländischen Bildungsteilnehmern verlangen.



In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten können öffentliche Bildungseinrichtungen für den gleichen Bildungsgang unterschiedliche Bildungsgebühren von inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern erheben (Tab. B5.1), in Ländern der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) werden jedoch von inländischen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmern aus EU- und EWR-Ländern Bildungsgebühren in gleicher Höhe erhoben. In Österreich betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die nicht Bürger eines EU- oder EWR-Landes sind, das Doppelte der von Bildungsteilnehmern dieser Länder verlangten Gebühren. In Australien, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten[5] bezahlen ausländische Bildungsteilnehmer im Durchschnitt mehr als 10.000 US-Dollar mehr pro Jahr als inländische Bildungsteilnehmer.In Polen und Schweden ist der Besuch des Tertiärbereichs an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer kostenlos, während Bildungsteilnehmer aus Ländern außerhalb der EU mehr als 4.500 US-Dollar für einen Bachelorbildungsgang zahlen müssen. Dagegen bezahlen inländische und ausländische Bildungsteilnehmer in der Regel in Chile, Israel, Italien, Japan, Korea, Lettland[6], Luxemburg, Mexiko, Portugal und der Schweiz im Durchschnitt die gleichen Gebühren, und dies gilt auch in den anderen Ländern, die keine Gebühren von inländischen oder internationalen Bildungsteilnehmern erheben (Finnland, Norwegen, die Slowakei und Slowenien) (Tab. B5.1 und B5.3)

## Zuschüsse und Bildungsdarlehen

Ein tragfähiges System der finanziellen Unterstützung und die Art der Unterstützung, auf der das System beruht, sind entscheidende Faktoren, um gute Ergebnisse für die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sicherzustellen (OECD, 2008). In vielen OECD-Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollten. In den einzelnen OECD-Ländern werden zur finanziellen Unterstützung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich unterschiedliche Kombinationen dieser beiden Arten von Unterstützungsleistungen eingesetzt.

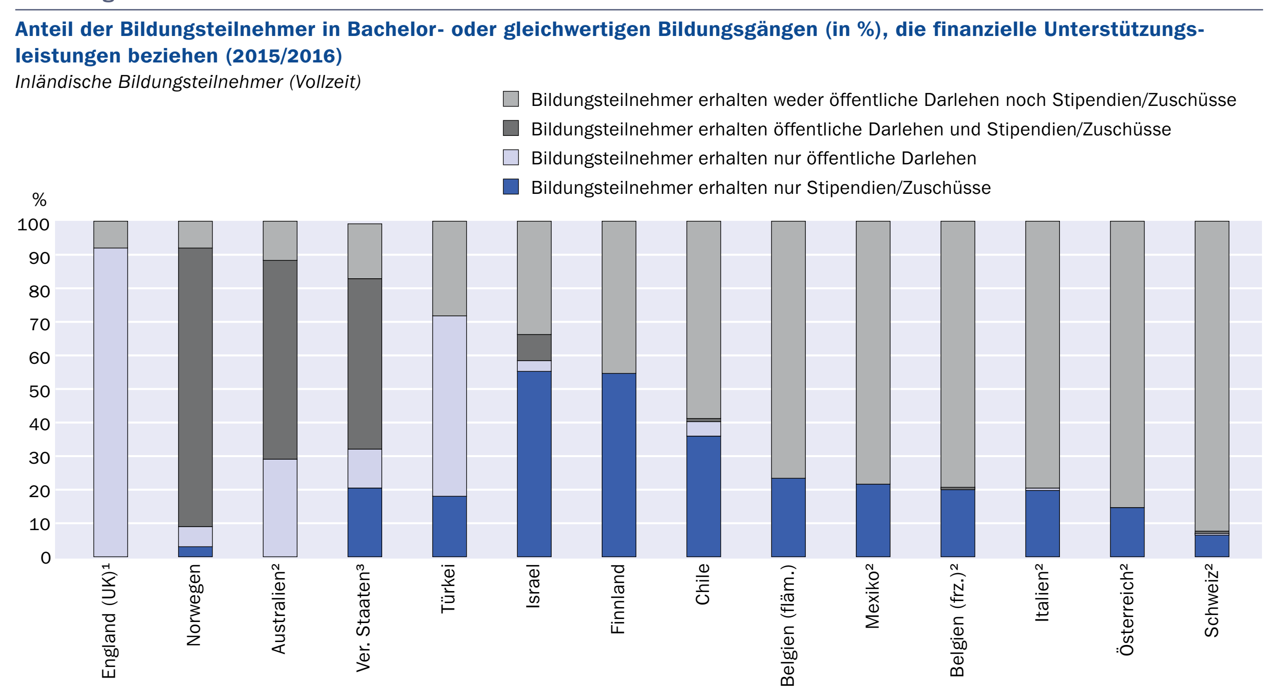
Einerseits argumentieren Befürworter von Bildungsdarlehen, dass diese die Anzahl der Bildungsteilnehmer erhöhen, die von den verfügbaren Ressourcen profitieren (OECD, 2014). Wenn die für Stipendien und Zuschüsse ausgegebenen Gelder stattdessen zur Absicherung oder Subventionierung von Darlehen verwendet würden, stünden mehr Bildungsteilnehmern Finanzhilfen zur Verfügung, und der Zugang zum Tertiärbereich würde insgesamt ausgeweitet. Darlehen verlagern außerdem einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen,

5. *Internationale Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen werden behandelt wie inländische Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat und zahlen dieselben Gebühren wie diese. Weiterführende Informationen s. Anhang 3.*
6. *In Lettland ist dies abhängig von der Art des Bildungsgangs.*

**Abbildung B5.3**

**Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (in %), die finanzielle Unterstützungsleistungen beziehen (2015/2016)**

*Inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit)*




*Anmerkung: Abbildung enthält nur Länder und subnationale Einheiten mit verfügbaren Daten.*
*1. Ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen. Bildungsteilnehmer, die Stipendien/Zuschüsse beziehen, sind in „nur öffentliche Darlehen" enthalten. 2. Referenzjahr 2014/2015. 3. Basierend auf kombinierten Schätzungen des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2011/2012, die auf die Bildungsbeteiligung im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 angewendet werden. Schätzungen für öffentliche Darlehen enthalten auch Bildungsteilnehmer, die privatwirtschaftliche Darlehen erhalten.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils von Bildungsteilnehmern, die Stipendien/Zuschüsse und/oder nur Darlehen erhalten.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B5.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558059*

die am meisten von einer abgeschlossenen Hochschulausbildung in Form eines hohen privaten Ertrags profitieren – nämlich die einzelnen Bildungsteilnehmer (s. Indikator A7).

Andererseits tragen Bildungsdarlehen weniger als Zuschüsse dazu bei, einkommensschwache Bildungsteilnehmer zur Aufnahme eines Bildungsgangs im Tertiärbereich zu ermutigen. Die Gegner von Bildungsdarlehen führen an, dass hohe Schulden der Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung negative Folgen sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch den jeweiligen Staat haben könnten, wenn eine hohe Zahl von Bildungsteilnehmern ihre Darlehen nicht zurückzahlen kann (OECD, 2014).

In Australien, England (Vereinigtes Königreich), Norwegen und den Vereinigten Staaten erhalten mindestens 75 Prozent der Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen öffentliche Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse (Abb. B5.3). Mit Ausnahme von Norwegen, wo es an öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren gibt und die öffentliche Unterstützung die Lebenshaltungskosten deckt, verlangen Bildungseinrichtungen in diesen Ländern OECD-weit auch mit die höchsten Bildungsgebühren. In Belgien (fläm. und frz.), Italien, Österreich und der Schweiz sind die Bildungsgebühren moderat, und die meisten Bildungsteilnehmer in diesen Ländern erhalten keine finanziellen Unterstützungsleistungen. Wenn dies doch der Fall ist, erhalten sie finanzielle Unterstützungsleistungen meist in Form von Stipendien und Zuschüssen. In Finnland und der Türkei erheben öffentliche Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren, und die meisten Bildungsteilnehmer erhalten Stipendien/Zuschüsse (Finnland) bzw. Bildungsdarlehen (Türkei) (Tab. B5.4 und Abb. B5.3).

## Länderspezifische Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs

Die OECD-Länder haben unterschiedliche, sich stetig weiterentwickelnde Ansätze zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich. Die Höhe der Bildungsgebühren sowie die Verfügbarkeit von Stipendien, Zuschüssen und Darlehen (oft auch in Kombination) unterliegen häufigen Reformen, die dazu dienen, die Kosten von Bildung im Tertiärbereich besser auf öffentliche und private Quellen (inklusive der Bildungsteilnehmer und deren Familien) zu verteilen und anzupassen.

Trotz vieler politischer Veränderungen innerhalb der einzelnen Länder und unterschiedlicher Systeme in den einzelnen Ländern lassen sich nationale Finanzierungssysteme für Bildung im Tertiärbereich anhand einer Reihe gemeinsamer Kriterien in Gruppen zusammenfassen und klassifizieren. Die Länder können unter zwei Aspekten grob in vier Gruppen eingeteilt werden: die Höhe der Bildungsgebühren und die finanzielle Unterstützung, die über das System der finanziellen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs gewährt wird (s. OECD, 2015).



- Die erste Gruppe umfasst die nordischen Länder Finnland und Norwegen, wo die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich keine Bildungsgebühren bezahlen und die Mehrzahl öffentliche Unterstützung für ihre Ausbildung im Tertiärbereich erhält.[7] In diesen Ländern erhalten mindestens 55 Prozent der Bildungsteilnehmer öffentliche Zuschüsse, Stipendien und/oder Darlehen. Die Situation in Luxemburg ist sehr ähnlich: Die Bildungsgebühren sind niedrig und die finanzielle Unterstützung durch den Staat hoch. Finnland hat sich jedoch für die Einführung von Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer entschieden, die nicht aus einem EWR-Land kommen (ab 2017). Diese Änderungen könnten internationale Bildungsteilnehmer davon abhalten, hier den Tertiärbereich zu besuchen (s. Kasten C4.1).

- Die zweite Gruppe umfasst Australien, England (Vereinigtes Königreich), Kanada und die Vereinigten Staaten. Dort sind die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen relativ hoch (über 4.000 US-Dollar pro Jahr). Andererseits erhalten aber in Australien, England (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten (den drei Ländern mit verfügbaren Daten) mindestens 80 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich Unterstützung in Form von öffentlichen Darlehen oder Stipendien/Zuschüssen (Tab. B5.4). England (Vereinigtes Königreich) gehört seit 1995 zu dieser Gruppe, nachdem es zuvor den Ländern mit niedrigeren Bildungsgebühren und einer weniger gut ausgebauten finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer zuzuordnen war. Die Niederlande sind inzwischen immer weniger der ersten Gruppe (nordische Länder) und immer mehr dieser Gruppe zuzuordnen, da die Bildungsgebühren angehoben wurden und gleichzeitig das Unterstützungssystem für Bildungsteilnehmer ausgebaut wurde (s. Abb. B5.1 in OECD, 2014). Trotz der hohen Bildungsgebühren und auch dank der finanziellen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer liegen die Anfängerquoten von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen in dieser Ländergruppe über dem OECD-Durchschnitt.

- Zur dritten Gruppe gehören Chile, Japan und Korea (OECD, 2015), wo die meisten Bildungsteilnehmer für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen hohe Bildungsgebühren zahlen, die Unterstützungssysteme für Bildungsteilnehmer aber eher weniger gut ausgebaut sind als in den zuvor genannten Gruppen. Hier rei-

7. *In Norwegen sind Bildungsdarlehen und Zuschüsse für die Lebenshaltungskosten gedacht.*

chen die Bildungsgebühren von rund 4.600 US-Dollar in Korea bis zu rund 5.200 US-Dollar in Japan und 7.700 US-Dollar in Chile. In Japan wurden jedoch in der letzten Zeit Reformen zur Verbesserung des Systems zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern umgesetzt. Diese umfassen ein zuschussartiges Stipendiensystem, höhere zinslose Bildungsdarlehen und die Einführung eines einkommensbasierten Rückzahlungssystems (flexible monatliche Zahlungen nach dem Abschluss).

- Zur vierten Gruppe gehören Belgien, Italien, Österreich und die Schweiz: In diesen Ländern erheben öffentliche Bildungseinrichtungen niedrigere Bildungsgebühren als in den meisten anderen Ländern (im Durchschnitt weniger als 1.700 US-Dollar), aber die finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer durch den Staat ist begrenzt und zielt nur auf bestimmte Gruppen ab (s. Tab. B5.1 und B5.3 in OECD, 2015). Die Türkei ist gerade auf dem Weg von Gruppe 4 in Gruppe 1, da seit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 keine Bildungsgebühren mehr erhoben werden. Trotz der niedrigeren Bildungsgebühren liegt in zwei dieser Länder, in Italien und Österreich, die durchschnittliche Anfängerquote in Bachelorbildungsgängen unter dem OECD-Durchschnitt.



## Definitionen

In diesem Indikator sind *inländische Bildungsteilnehmer* definiert als Bürger eines Landes, die innerhalb dieses Landes einen Bildungsgang belegen. *Ausländische und internationale Bildungsteilnehmer* werden gemäß den Definitionen in Indikator C4 definiert. In den Mitgliedstaaten der EU müssen Bürger aus anderen EU-Staaten in der Regel die gleichen Bildungsgebühren bezahlen wie inländische Bildungsteilnehmer. In diesen Mitgliedstaaten sind „ausländische Bildungsteilnehmer“ Bürger aus Ländern außerhalb der EU.

## Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten speziellen Erhebung (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Angaben zu den Bildungsgebühren und Darlehensbeträgen in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der Bildungsteilnehmer sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen.

In diesem Indikator werden die durchschnittlich von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren (für Vollzeitbildungsteilnehmer) dargestellt, es wird zwischen kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen unterschieden. Der Indikator liefert einen Überblick über die Gebühren auf jeder ISCED-Stufe des Tertiärbereichs nach Art der Bildungseinrichtung und zeigt die Anteile der Bildungsteilnehmer auf, die Stipendien/Zuschüsse zur vollständigen oder teilweisen Abdeckung der Bildungsgebühren erhalten bzw. nicht erhalten. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der

Bildungsteilnehmer sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge resultieren.

Bildungsdarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Bildungsdarlehen, um ein Bild von der Höhe der Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Bei der Ermittlung der durch Bildungsdarlehen entstehenden Nettokosten für die öffentlichen und privaten Darlehensgeber sollten jedoch Zins- und Tilgungszahlungen der Darlehensnehmer berücksichtigt werden. In den meisten Ländern fließen Darlehensrückzahlungen nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Mittel nicht zur Deckung anderer Bildungsausgaben zur Verfügung stehen.



Die OECD-Indikatoren berücksichtigen bei der Diskussion der finanziellen Unterstützung für gegenwärtige Bildungsteilnehmer die Gesamtsumme der Stipendien und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmer anzugeben. Daher sind auch die Zahlen zu Bildungsdarlehen mit Vorsicht zu interpretieren.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen


Barr, N. (2004), „Higher education funding“, *Oxford Review of Economic Policy,* Vol. 20, pp. 264–283.

Borck, R. and M. Wimbersky (2014), „Political economics of higher education finance“, *Oxford Economic Papers,* Vol. 66, pp. 115–139.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264046535-en*.

## Tabellen Indikator B5

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560529*

- Tabelle B5.1: Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015/2016)

- **WEB** Table B5.2: Estimated index of change in the tuition fees charged by educational institutions (ISCED levels 5 to 8) and reforms related to tuition fees implemented in recent years on tertiary education (Geschätzter Index der Veränderung der von Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren [ISCED-Stufen 5 bis 8] und in jüngster Zeit durchgeführte Reformen der Bildungsgebühren im Tertiärbereich) (2015/2016)

- Tabelle B5.3: Durchschnittliche von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobene Bildungsgebühren, nach Fächergruppe (2015/2016)

- Tabelle B5.4: Finanzielle Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015/2016)

- **WEB** Table B5.5: Repayment and remission of public loans to students in tertiary educational programmes (academic year 2015/16) (Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung staatlicher Bildungsdarlehen an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich [Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016])

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

**Tabelle B5.1**

## Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015/2016)

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Vollzeitbildungsteilnehmern*

| | Anteil (in %) inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Vollzeit), die eingeschrieben sind in | | | Von Bildungseinrichtungen erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühr für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Öffentliche Bildungseinrichtungen | | | Private Bildungseinrichtungen | | |
| | | | | Tertiärbereich insgesamt | | | Tertiärbereich insgesamt | | |
| | Öffentlichen Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen | Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen | Gesamt | Hiervon: Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | Hiervon: Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | Gesamt | Hiervon: Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | Hiervon: Master- oder gleichwertige Bildungsgänge |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (7) | (8) | (10) | (13) | (14) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | |
| Australien[1,2] | 94 | 2 | 4 | 4 841 | 4 763 | 7 897 | 8 691 | 8 827 | 7 659 |
| Österreich[1,3] | m | m | m | 914 | 914 | 914 | 914 | 914 | 914 |
| Kanada[4] | m | m | m | 4 963 | 4 939 | 5 132 | m | m | m |
| Chile | 15 | 12 | 72 | 7 695 | 7 654 | 10 359 | 6 275 | 7 156 | 11 432 |
| Dänemark[5] | m | m | m | 0 | 0 | 0 | m | m | m |
| Estland | m | m | m | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Finnland | 53 | 47 | a | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ungarn | 90 | 6 | 4 | 753 | 766 | 799 | 1 164 | 1 210 | 1 137 |
| Israel[6] | 15 | 65 | 20 | 3 095 | 3 095 | m | 3 976 | 3 976 | m |
| Italien[1] | 90 | a | 10 | 1 650 | 1 658 | 1 828 | 5 777 | 5 807 | 6 408 |
| Japan | 26 | a | 74 | 5 215 | 5 229 | 5 226 | 8 269 | 8 428 | 6 956 |
| Korea[7] | m | m | m | 2 635–6 846 | 4 578 | 6 024 | 6 664–11 769 | 8 205 | 11 040 |
| Lettland | 7 | 70 | 24 | 1 010–4 344 | a | a | 1 802–27 823 | 1 802–22 612[d] | 2 025–27 823 |
| Luxemburg | m | m | m | 227–3 629 | 454–907 | 454–3 629 | m | m | m |
| Mexiko[1] | 70 | a | 30 | m | m | m | 6 390 | 6 390[d] | x(13) |
| Niederlande | m | m | m | 2 420 | 2 420 | 2 420 | m | m | m |
| Neuseeland[8] | m | m | m | m | 4 295[d] | m | m | m | m |
| Norwegen | 84 | 6 | 10 | 0 | 0 | 0 | 5 099 | 5 099[d] | x(13) |
| Polen[9] | 93 | a | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 683 | 2 196 | 664 |
| Portugal | m | m | m | 1 124–10 661 | 1 124–1 821 | 1 124–10 661 | m | m | m |
| Slowakei | 95 | a | m | 0 | 0 | 0 | 3 180 | 2 872 | 3 559 |
| Slowenien | 94 | 5 | 1 | 68 | 0 | 0 | m | 0 | 0 |
| Spanien | 82 | x(3) | 18[d] | m | 1 830 | 2 858 | m | m | m |
| Schweden[5] | 87 | 13 | a | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Schweiz[1,3] | 83 | 7 | 10 | 1 097 | 1 168[d] | 1 168 | 1 168 | 1 168[d] | 1 168 |
| Türkei | m | a | m | 0 | 0 | 0 | m | m | m |
| Ver. Staaten[10] | 67 | a | 33 | 6 347 | 8 202 | 11 064 | 19 127 | 21 189 | 17 084 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | |
| England (UK)[3,11] | m | m | m | a | a | a | m | 11 951 | m |
| Belgien (fläm.)[3] | m | m | m | 0–1 115 | 132–1 115 | 132–1 115 | 0–1 115 | 132–1 115 | 132–1 115 |
| Belgien (frz.)[1,3] | 40 | 60 | a | 420 | 420[d] | x(7) | 559 | 559[d] | x(13) |

*Anmerkung: Bildungsgebühren sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten tertiären Bildungsgänge resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren. Zusätzliche Untergliederungen der Daten nach ISCED-Stufe und Art der Bildungseinrichtung sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).*

*1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Durchschnitt aller ISCED-Stufen ohne kurze tertiäre Bildungsgänge. 3. Private Bildungseinrichtungen umfasst nur staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 4. Durchschnitt aller ISCED-Stufen ohne kurze tertiäre Bildungsgänge und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge. 5. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern. 6. Referenzjahr 2013/2014. Durchschnitt aller ISCED-Stufen ohne kurze tertiäre Bildungsgänge, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge. 7. Referenzjahr 2016. 8. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 7 und Aufbaubildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, wie Postgraduiertenzertifikate oder -diplome. Einschließlich Waren- und Dienstleistungssteuer (MwSt.) (15 Prozent). 9. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-Ländern. 10. Referenzjahr 2011/2012. 11. Ohne Master- oder gleichwertige Bildungsgänge.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560434*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

B 5

## Tabelle B5.1 (Forts.)

### Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015/2016)

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Vollzeitbildungsteilnehmern*

| | Von Bildungseinrichtungen erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühr für ausländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Öffentliche Bildungseinrichtungen | | | Private Bildungseinrichtungen | | |
| | Tertiärbereich insgesamt | | | Tertiärbereich insgesamt | | |
| | Gesamt | Hiervon: Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | Hiervon: Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | Gesamt | Hiervon: Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | Hiervon: Master- oder gleichwertige Bildungsgänge |
| | (24) | (27) | (28) | (30) | (33) | (34) |
| **OECD Länder** | | | | | | |
| Australien[1,2] | 15 096 | 15 678 | 14 426 | 10 407 | 10 108 | 10 918 |
| Österreich[1,3] | 1 826 | 1 826 | 1 826 | 1 826 | 1 826 | 1 826 |
| Kanada[4] | 15 793 | 17 498 | 12 809 | m | m | m |
| Chile | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Dänemark[5] | 1 099–2 060 | | | | | |
| Estland | Differenzierung der Bildungsgebühren basierend auf der Unterrichtssprache in dem Bildungsgang: Bildunggebühren können für Bildungsgänge erhoben werden, in denen Estnisch nicht die Unterrichtssprache ist. | | | | | |
| Finnland | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Ungarn | 4 011 | 1 331 | 5 463 | 2 356 | 2 791 | 2 032 |
| Israel[6] | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Italien[1] | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Japan | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Korea[7] | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Lettland | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Luxemburg | Keine besonderen Bildungsgebühren nach Nationalität | | | | | |
| Mexiko[1] | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Niederlande | m | m | m | m | m | m |
| Neuseeland[8] | m | 18 524[d] | m | m | m | m |
| Norwegen | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Polen[9] | 3 907 | 4 590 | 2 443 | 3 028 | 3 112 | 2 608 |
| Portugal | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Slowakei | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Slowenien | m | 0 | 0 | m | 0 | 0 |
| Spanien | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Schweden[5] | 8 968 | 14 010 | 14 459 | 10 480 | 14 010 | 14 459 |
| Schweiz[1,3] | Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer | | | | | |
| Türkei | m | m | m | m | m | m |
| Ver. Staaten[10] | 14 091 | 16 066 | 16 489 | 27 327 | 29 234 | 24 095 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | |
| England (UK)[3,11] | a | a | a | m | m | m |
| Belgien (fläm.)[3] | Es liegt im Ermessen der Bildungseinrichtungen, die Bildungsgebühren für nicht aus einem EWR-Land kommende Bildungsteilnehmer festzulegen, Ausnahmen bestehen für einige Gruppen von Bildungsteilnehmern (z. B. Flüchtlinge, Asylsuchende). | | | | | |
| Belgien (frz.)[1,3] | m | 1 487 | 1 984 | m | x(27) | x(28) |

*Anmerkung: Bildungsgebühren sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten tertiären Bildungsgänge resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren. Zusätzliche Untergliederungen der Daten nach ISCED-Stufe und Art der Bildungseinrichtungen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).*

*1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Durchschnitt aller ISCED-Stufen ohne kurze tertiäre Bildungsgänge. 3. Private Bildungseinrichtungen umfasst nur staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 4. Durchschnitt aller ISCED-Stufen ohne kurze tertiäre Bildungsgänge und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge. 5. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern. 6. Referenzjahr 2013/2014. Durchschnitt aller ISCED-Stufen ohne kurze tertiäre Bildungsgänge, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge. 7. Referenzjahr 2016. 8. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 7 und Aufbaubildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, wie Postgraduiertenzertifikate oder -diplome. Einschließlich Waren- und Dienstleistungssteuer (MwSt.) (15 Prozent). 9. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-Ländern. 10. Referenzjahr 2011/2012. 11. Ohne Master- oder gleichwertige Bildungsgänge.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560434*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle B5.3

### Durchschnittliche von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobene Bildungsgebühren, nach Fächergruppe (2015/2016)

*Bildungsgebühren in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (Vollzeit)*

| | | Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit) | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Alle Fächergruppen | Pädagogik | Geisteswissenschaften und Künste | Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik | Informatik und Kommunikationstechnologie | Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe | Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin | Gesundheit und Sozialwesen | Dienstleistungen |
| | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | Kurze tertiäre Bildungsgänge | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 4 763 | 3 895 | 3 992 | 4 304 | 5 533 | 5 005 | 4 915 | 5 300 | 5 852 | 4 915 | 5 217 |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | 7 897 | 4 174 | 5 597 | 7 561 | 12 379 | 5 627 | 7 631 | 5 754 | 8 581 | 8 308 | 7 528 |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | 317 | 161 | 119 | 399 | 349 | 116 | 421 | 355 | 261 | 662 | 60 |
| Kanada[2] | Kurze tertiäre Bildungsgänge | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 4 939 | 3 655 | 4 280 | m | 5 662 | m | m | 5 993 | 4 583 | 6 518 | m |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | 5 132 | 4 611 | 3 799 | m | 7 915 | m | m | 5 224 | 4 296 | 5 065 | m |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | Kurze tertiäre Bildungsgänge | 3 312 | 3 047 | 3 158 | 0 | 3 115 | 3 994 | 3 318 | 3 515 | 3 085 | 3 231 | 3 314 |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 7 654 | 5 526 | 7 260 | 7 449 | 7 904 | 8 277 | 7 711 | 8 392 | 9 173 | 7 570 | 5 816 |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | 10 359 | 4 381 | 5 136 | 8 314 | 12 341 | 6 960 | 9 727 | 7 202 | 6 687 | 12 137 | 5 004 |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | 9 297 | 7 498 | 7 934 | 9 692 | 12 769 | 9 169 | 12 859 | 10 283 | 8 854 | 8 650 | 0 |
| Ungarn | Kurze tertiäre Bildungsgänge | 399 | 447 | 422 | 961 | 3 470 | 1 148 | 1 560 | 3 662 | 1 573 | 592 | 320 |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 766 | 2 230 | 4 280 | 6 272 | 5 652 | 3 101 | 528 | 5 791 | 1 615 | 2 173 | 3 427 |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | 799 | 1 013 | 6 366 | 3 128 | 3 842 | 3 921 | 944 | 7 523 | 2 640 | 5 012 | 1 221 |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | 632 | 1 158 | 5 803 | 3 845 | 1 005 | 2 911 | 507 | 3 203 | 986 | 654 | 675 |
| Israel[3] | Kurze tertiäre Bildungsgänge | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 3 095 | 3 095 | a | a | a | a | a | a | a | a | a |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Luxemburg[2] | Kurze tertiäre Bildungsgänge | 227 | a | 227 | 227 | 227 | a | a | 227 | a | 227 | a |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 454–907 | 581 | 676 | 581 | 586 | 654 | 659 | 648 | a | 907 | a |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | 454–3 629 | 454 | 454 | 857 | 3 511 | 454 | 454 | 454 | 454 | a | a |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | 454 | 454 | 454 | 454 | 454 | 454 | 454 | 454 | a | a | a |
| Neuseeland | Kurze tertiäre Bildungsgänge | In Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten | | | | | | | | | | |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 4 295 | 3 824 | 3 838 | 3 789 | 4 080 | 4 163 | 4 281 | 4 731 | 5 064 | 6 131 | 3 824 |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | 4 662 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Spanien[1] | Kurze tertiäre Bildungsgänge | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 1 830 | 1 534 | 1 732 | 1 813 | 1 606 | 2 072 | 2 167 | 2 173 | 2 054 | 1 972 | 1 782 |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | 2 858 | 2 492 | 3 957 | 4 277 | 3 940 | 4 181 | 4 165 | 2 777 | 2 363 | 2 387 | 3 265 |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | | | | | | | | | | | |
| Ver. Staaten[4,5] | Kurze tertiäre Bildungsgänge | 2 276 | 2 121 | 2 332 | 2 102 | 2 308 | 2 255 | 2 206 | 2 578 | 2 975 | 2 202 | 2 260 |
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | 8 202 | 7 560 | 8 110 | 8 604 | 8 224 | 8 595 | 7 622 | 9 624 | 8 372 | 7 425 | 7 497 |
| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | 11 064 | 7 153 | 12 023 | 9 268 | 13 232 | 10 488 | | 11 555 | | 12 230 | 9 521 |
| | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | 13 264 | 12 223 | 14 476 | 11 971 | 11 158 | 13 327 | | 15 755 | | 14 494 | 11 676 |

*Anmerkung: In dieser Tabelle sind nur Länder mit nach Fächergruppe unterschiedlichen Bildungsgebühren aufgeführt. Daten zu privaten Bildungseinrichtungen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).*

*1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2013/2014. 4. Referenzjahr 2011/2012. 5. Unterschiedliche Bildungsgebühren je nach Fächergruppe ergeben sich aus den unterschiedlichen von den verschiedenen (öffentlichen und privaten) Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren (nicht aus den Unterschieden der innerhalb einer Bildungseinrichtung für unterschiedliche Fächergruppen erhobenen Bildungsgebühren). Im Allgemeinen sind die innerhalb einer Bildungseinrichtung erhobenen Bildungsgebühren für alle Fächergruppen auf einer ISCED-Stufe gleich.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560472*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

B 5

B 5

## Tabelle B5.4

### Finanzielle Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015/2016)

*Inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit)*

| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Bildungsgebühren | | | | Finanzhilfen an Bildungsteilnehmer | | | |
| | Anteil der Bildungsteilnehmer (in %), die erhalten: | | | | Anteil der Bildungsteilnehmer (in %), die erhalten: | | | |
| | Stipendien/ Zuschüsse, die höher sind als die Bildungsgebühren | Stipendien/ Zuschüsse in Höhe der Bildungsgebühren | Stipendien/ Zuschüsse, die die Bildungsgebühren teilweise abdecken | Keine Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Bildungsgebühren | Nur öffentliche Darlehen | Nur Stipendien/ Zuschüsse | Öffentliche Darlehen und Stipendien/ Zuschüsse | Weder öffentliche Darlehen noch Stipendien/ Zuschüsse |
| | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien[1] | x(11) | x(11) | 59[d] | 41 | 29 | 0 | 59 | 12 |
| Österreich[1] | 14 | 0[d] | x(10) | 85 | a | 15 | a | 85 |
| Chile | 0 | 17 | 20 | 63 | 4 | 36 | 1 | 59 |
| Dänemark | 91 | m | m | m | m | m | 38 | m |
| Finnland | 55[d] | a | a | 45[d] | a | 55[d] | a | 45[d] |
| Israel | 7 | 8 | 49 | 37 | 3[d] | 55[d] | 8[d] | 34[d] |
| Italien[1] | 9[d] | 4[d] | 7[d] | 80[d] | 0[d] | 20[d] | 0[d] | 80[d] |
| Luxemburg[2] | a | a | 100 | 0 | a | 100 | a | 0 |
| Mexiko[1] | 0 | 1 | 0 | 99 | 0 | 22 | 0 | 78 |
| Norwegen | m | m | m | m | 6 | 3 | 83 | 8 |
| Spanien | 27 | 6 | 15 | 53 | 0 | 47 | 0 | 53 |
| Schweiz[1] | 7[d] | 0[d] | 0[d] | 93[d] | 0[d] | 7[d] | 0[d] | 92[d] |
| Türkei | 18 | 0 | 0 | 82 | 54 | 18 | 0 | 28 |
| Ver. Staaten[3] | m | m | m | 29 | 12 | 20 | 51 | 16 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| England (UK)[4] | m | m | m | m | 92 | x(13) | x(13) | 8 |
| Belgien (fläm.) | 23[d] | a | a | 77[d] | a | 23[d] | a | 77[d] |
| Belgien (frz.)[1] | 21[d] | 0[d] | 0[d] | 79[d] | 0[d] | 21[d] | 0[d] | 79[d] |

| | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Bildungsgebühren | | | | Finanzhilfen an Bildungsteilnehmer | | | |
| | Anteil der Bildungsteilnehmer (in %), die erhalten: | | | | Anteil der Bildungsteilnehmer (in %), die erhalten: | | | |
| | Stipendien/ Zuschüsse, die höher sind als die Bildungsgebühren | Stipendien/ Zuschüsse in Höhe der Bildungsgebühren | Stipendien/ Zuschüsse, die die Bildungsgebühren teilweise abdecken | Keine Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Bildungsgebühren | Nur öffentliche Darlehen | Nur Stipendien/ Zuschüsse | Öffentliche Darlehen und Stipendien/ Zuschüsse | Weder öffentliche Darlehen noch Stipendien/ Zuschüsse |
| | (17) | (18) | (19) | (20) | (21) | (22) | (23) | (24) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien[1] | 1 | x(19) | 99[d] | 0 | 0 | 24 | 76 | 0 |
| Österreich[1] | 7 | 0[d] | x(18) | 93 | a | 7 | a | 93 |
| Chile | 0 | 5 | 7 | 88 | 1 | 11 | 1 | 87 |
| Dänemark | 76 | m | m | m | m | m | 59 | m |
| Finnland | x(9) | a | a | x(12) | a | x(14) | a | x(16) |
| Israel | x(9) | x(10) | x(11) | x(12) | x(13) | x(14) | x(15) | x(16) |
| Italien[1] | x(9) | x(10) | x(11) | x(12) | x(13) | x(14) | x(15) | x(16) |
| Luxemburg[2] | a | a | 100 | 0 | a | 100 | a | 0 |
| Mexiko[1] | 0 | 3 | 0 | 97 | 17 | 0 | 0 | 83 |
| Norwegen | m | m | m | m | 4 | 2 | 83 | 11 |
| Spanien | 21 | 2 | 2 | 76 | 0 | 24 | 0 | 76 |
| Schweiz[1] | 6 | 0 | 0 | 94 | 1 | 5 | 0 | 94 |
| Türkei | 1 | 0 | 0 | 99 | 4 | 1 | 0 | 95 |
| Ver. Staaten[3] | m | m | m | 64 | 43 | 12 | 25 | 21 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| England (UK)[4] | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Belgien (fläm.) | x(9) | a | a | x(12) | a | x(14) | a | x(16) |
| Belgien (frz.)[1] | x(9) | x(10) | x(11) | x(12) | x(13) | x(14) | x(15) | x(16) |

*Anmerkung: Die Verteilung der Finanzhilfen an Bildungsteilnehmer und von Stipendien/Zuschüssen zur teilweisen Deckung der Bildungsgebühren bei kurzen tertiären Bildungsgängen sowie Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).*

*1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Die hier angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die Zahl der Bildungsteilnehmer in jeder Kategorie als Teil der Bildungsteilnehmer, die öffentliche Unterstützungsleistungen beanspruchen können. 3. Schätzungen basierend auf dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2011/2012. Schätzungen für öffentliche Darlehen enthalten auch Bildungsteilnehmer, die private Darlehen erhalten. 4. Ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560491*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Indikator B6
# Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

- Vom Primar- bis zum Tertiärbereich entfallen 91 Prozent der Ausgaben von Bildungseinrichtungen auf laufende Ausgaben, d. h. auf Ausgaben für Waren und Dienstleistungen, die innerhalb des laufenden Jahres in Anspruch genommen werden.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 79 Prozent der laufenden Ausgaben von öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf die Vergütung von Beschäftigten im Vergleich zu 67 Prozent im Tertiärbereich.

- Die OECD-Länder stellen im Durchschnitt 9 Prozent ihrer Gesamtausgaben für Bildung für Investitionsausgaben bereit. Dieser Anteil ist im Tertiärbereich mit 11 Prozent höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Die jeweiligen Anteile variieren stark von Land zu Land und auch zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen innerhalb eines Landes (Abb. B6.1).

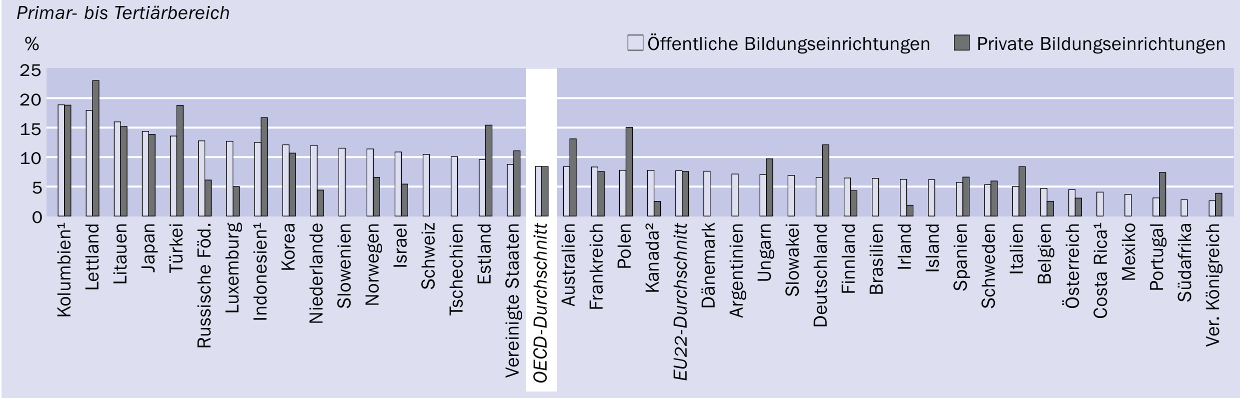


**Abbildung B6.1**



**Anteil der Investitionsausgaben als Prozentsatz der Gesamtausgaben an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2014)**

*Primar- bis Tertiärbereich*




*1. Referenzjahr 2015. 2. Einschließlich Elementarbereich (ISCED 02).*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Investitionsausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558078*

## Kontext

Entscheidungen über die Zuweisung von Mitteln beeinflussen die materiellen Unterrichtsbedingungen und können sich auch auf die Art des Unterrichts auswirken. Durch die Kürzung von Investitionsausgaben (z. B. die Streichung von Schulneubauten) und einigen laufenden Ausgaben (z. B. kein Kauf bestimmter Unterrichtsmaterialien) können zwar Einsparungen erzielt werden, aber bei zunehmendem Druck auf die Bildungshaushalte haben Veränderungen der Ausgaben für Beschäftigte die größten Auswirkungen auf die Gesamtausgaben. Einsparungen durch die Kürzung von Gehältern und Leistungen oder eine Verringerung der Zahl an Lehrkräften und sonstigen Beschäftigten sind jedoch politisch unpopulär und möglicherweise kontraproduktiv, da so gute Lehrkräfte davon abgehalten werden, diesen Beruf zu ergreifen bzw. in diesem Beruf zu bleiben. Deshalb ist für die Verbesserung der Qualität des Bildungswesens neben einem effizien-

teren Management der materiellen Ressourcen ein gutes Personalmanagement von grundlegender Bedeutung. Die Verschiebung von Ausgaben, wie die Anstellung neuer Lehrkräfte oder Gehaltserhöhungen, ist eine zeitlich begrenzte Maßnahme, um auf den Druck auf die öffentlichen Haushalte zu reagieren.

Dieser Indikator beschreibt die verschiedenen Verwendungszwecke, für die im Bildungsbereich Mittel aus den verschiedenen Quellen (öffentlich, international und privat) ausgegeben werden. Er zeigt die Unterschiede zwischen laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf. Steigende Bildungsteilnehmerzahlen können sich auf die Investitionsausgaben auswirken, da sie häufig den Bau neuer Gebäude erforderlich machen. Dieser Indikator enthält auch Einzelheiten zum Verwendungszweck der laufenden Ausgaben und betrachtet insbesondere die Vergütung von Beschäftigten und sonstige Aspekte. Die laufenden Ausgaben werden hauptsächlich von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst, aber auch von der Altersstruktur der Lehrkräfte sowie der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen. Außerdem wird in Bildungseinrichtungen nicht nur unterrichtet, sondern es werden auch sonstige Dienstleistungen, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung und/oder Forschungstätigkeiten, angeboten. All diese Ausgaben werden in diesem Indikator dargestellt und analysiert.



## Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil der laufenden Ausgaben, der auf die Vergütung der Beschäftigten entfällt, ist in allen Bildungsbereichen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ähnlich. Vier Fünftel der Vergütung für Beschäftigte gehen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich an Lehrkräfte und der Rest an sonstige Beschäftigte. Im Tertiärbereich unterscheidet sich die prozentuale Verteilung leicht: Drei Fünftel der Vergütung für Beschäftigte sind für Lehrkräfte bestimmt und die restlichen zwei Fünftel für nicht unterrichtende Beschäftigte.

- Der Anteil der nicht für Beschäftigte bestimmten laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs reicht von mindestens 30 Prozent am oberen Ende in Estland, Finnland, Schweden, der Slowakei und Tschechien bis zu weniger als 10 Prozent in Argentinien, Kolumbien, Mexiko und Portugal.

## Analyse und Interpretationen

### Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen umfassen sowohl laufende als auch Investitionsausgaben: Laufende Ausgaben beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind, während sich die Investitionsausgaben auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr (s. Abschnitt Definitionen) beziehen. Da Bildungsvermittlung sehr arbeitskräfteintensiv ist, entfällt der Großteil der Ausgaben auf laufende Ausgaben (hauptsächlich die Vergütung der Beschäftigten). 2014 beliefen sich die laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) im Durchschnitt der OECD-Länder auf 91 Prozent der Gesamtausgaben. In keinem Land machen die laufenden Kosten in den Budgets der Bildungseinrichtungen weniger als 81 Prozent aus.



Betrachtet man alle Bildungsbereiche vom Primar- bis zum Tertiärbereich, so reicht der Anteil der laufenden Kosten von 81 Prozent in Kolumbien und Lettland bis 97 Prozent in Belgien, Südafrika und dem Vereinigten Königreich (Tab. B6.1). Im Primarbereich variiert der Anteil zwischen 82 Prozent in Lettland und 98 Prozent in Mexiko und Portugal. Der OECD-Durchschnitt beträgt im Sekundarbereich I und II zusammen 93 Prozent und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich 92 Prozent. Die Bandbreite reicht im postsekundaren, nicht tertiären Bereich von 74 Prozent in Litauen bis zu 100 Prozent in Luxemburg und Südafrika. Im Tertiärbereich schließlich fällt der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben im Allgemeinen niedriger aus, er liegt im Durchschnitt der OECD-Länder bei 89 Prozent. Dabei variieren die entsprechenden Mittelzuweisungen in den einzelnen Ländern von 58 Prozent in Kolumbien bis 97 Prozent in Argentinien, Finnland und Schweden. Wie oben beschrieben unterscheidet sich der Anteil der laufenden Ausgaben im Durchschnitt zwischen den einzelnen Bildungsbereichen um nicht mehr als 4 Prozentpunkte. In den meisten Ländern ist der Anteil der laufenden Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich höher als im Tertiärbereich. Die einzigen Länder, in denen der Anteil der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich höher ist als im Primar- oder Sekundarbereich, sind Argentinien, Finnland, Israel, Norwegen, Schweden und Südafrika.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern spiegeln wahrscheinlich die Organisation der einzelnen Bildungsbereiche in dem jeweiligen Land sowie das Ausmaß wider, in dem steigende Zahlen von Bildungsteilnehmern den Neubau von Gebäuden, insbesondere im Tertiärbereich, erfordern. Wie in Tabelle B6.1 dargestellt, ist der Anteil der Investitionsausgaben im Allgemeinen in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs höher (OECD-Durchschnitt 11 Prozent) als in den vorgelagerten Bereichen (8 Prozent im Primar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 7 Prozent im Sekundarbereich). Die Investitionsausgaben im Tertiärbereich sind in Kolumbien (42 Prozent) und Luxemburg (31 Prozent) am höchsten. Im nicht tertiären Bereich weisen in den Ländern mit verfügbaren Daten Estland und Litauen (im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich) sowie Lettland und Norwegen (vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich) die höchsten Anteile am Haushalt für Investitionsausgaben aus. Die Art und Weise, wie Länder Ausgaben für Gebäude von tertiären Bildungseinrichtungen verbuchen, könnte zum Teil auch die Unterschiede beim Anteil der laufenden bzw. Investitionsausgaben im Tertiärbereich erklären. So können sich von Bildungseinrichtungen genutzte Gebäude und Grundstücke entweder im Besitz der Einrichtungen befinden, kostenlos

von ihnen genutzt werden oder angemietet sein. Daher hängt die Höhe der laufenden und Investitionsausgaben zum Teil von der Art der Immobilienverwaltung in einem Land ab (s. Kasten B6.1 in OECD, 2012).

## Zusammensetzung der laufenden Ausgaben

Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: die Vergütung der Lehrkräfte, die Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben (für Unterrichts- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, Bereitstellung von Mahlzeiten für Bildungsteilnehmer, Mietzahlungen für Lehreinrichtungen). Die Anteile innerhalb der Kategorien ändern sich zwar nicht sehr von Jahr zu Jahr, aber aktuelle und prognostizierte Veränderungen der Bildungsbeteiligung, Veränderungen der Gehälter der Beschäftigten im Bildungswesen und die Instandhaltungskosten für Bildungseinrichtungen können sich nicht nur auf die Höhe der bereitgestellten Beträge, sondern auch auf den für die jeweilige Kategorie bestimmten Anteil auswirken.



Im Primar- und Sekundarbereich wenden die OECD-Länder im Durchschnitt zwischen 61 und 63 Prozent der gesamten laufenden Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften und zwischen 15 und 16 Prozent für die Vergütung von sonstigen Beschäftigten auf, d. h., es verbleiben zwischen 22 und 23 Prozent für sonstige laufende Ausgaben. Im Tertiärbereich fließen 41 Prozent der laufenden Ausgaben in die Vergütung der Lehrenden und 26 Prozent in die Vergütung anderer Beschäftigter, sodass noch 33 Prozent für sonstige Ausgaben zur Verfügung stehen (Tab. B6.2). Die öffentlichen Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern stellen 79 Prozent ihrer laufenden Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich für die Vergütung von Beschäftigten bereit (Abb. B6.2), im Tertiärbereich sind es 67 Prozent. Im Primarbereich wenden öffentliche Bildungseinrichtungen im Primarbereich 5 Prozentpunkte mehr für die Vergütung von Beschäftigten auf als private Bildungseinrichtungen und im Sekundarbereich 6 Prozentpunkte mehr, wohingegen der Unterschied im Tertiärbereich geringer ausfällt (3 Prozentpunkte). Besonders im Primar- und Sekundarbereich in Italien, Kolumbien, Portugal und der Türkei sowie im Tertiärbereich in Portugal, Slowenien, Spanien und der Türkei sind die Anteile der Vergütung aller Beschäftigten in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als in privaten. Im Gegensatz dazu wenden private Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich in Norwegen und im Tertiärbereich in Australien einen größeren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten auf als öffentliche Bildungseinrichtungen.

Es gibt relativ große Unterschiede, wie sich die laufenden Ausgaben auf den Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich verteilen. Brasilien und Kolumbien sind die einzigen Länder, die im Tertiärbereich einen höheren Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten einsetzen als in einem der vorgelagerten Bildungsbereiche. Darüber hinaus gibt Island im Primar- und Tertiärbereich gleich hohe Anteile für die Vergütung von Beschäftigten aus (73 Prozent) und Frankreich zwischen 80 und 81 Prozent im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich. In allen anderen Ländern entfällt im Tertiärbereich der geringste Anteil der laufenden Gesamtausgaben auf die Vergütung der Beschäftigten in diesem Bereich. In Indonesien, Italien und Japan liegen die Unterschiede zwischen dem Tertiärbereich und den vorgelagerten Bildungsbereichen bei über 20 Prozentpunkten.

Öffentliche Bildungseinrichtungen verwenden 21 Prozent der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen und 33 Prozent im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung von Beschäftigten. Dazu gehören u. a. Ausgaben für die Instandhaltung von

**Abbildung B6.2**



**Laufende Ausgaben an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2014)**

*Primar- und Sekundarbereich*

Vergütung von Lehrkräften
Vergütung aller Beschäftigten (wenn keine Untergliederung verfügbar)
Vergütung nicht unterrichtender Beschäftigter
Sonstige laufende Ausgaben

Primarbereich

Sekundarbereich

*1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2015.*
*3. Referenzjahr 2013.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten im Primarbereich.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558097*

Schulgebäuden, die Bereitstellung von Mahlzeiten oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. In den privaten Bildungseinrichtungen fallen diese Anteile mit 28 Prozent in den vorgelagerten Bildungsbereichen und 36 Prozent im Tertiärbereich höher aus.

Lediglich in drei Ländern entfallen mehr als ein Drittel der laufenden Ausgaben im Primarbereich (öffentliche und private Bildungseinrichtungen) auf die Kategorie „sonstige laufende Ausgaben" – in Ungarn (39 Prozent), Finnland (36 Prozent) und Tschechien (35 Prozent). Ähnliches gilt für den Sekundarbereich I, wo diese Schwelle nur in Tschechien (38 Prozent), Finnland (36 Prozent) und Ungarn (35 Prozent) erreicht wird, sowie für den Sekundarbereich II in Tschechien (46 Prozent) sowie in Finnland, Schweden und der Slowakei (mit je 37 Prozent). Demgegenüber entfallen im Tertiärbereich in 16 der 36 Länder mit verfügbaren Daten mehr als ein Drittel ihrer laufenden Ausgaben auf die Kategorie „sonstige laufende Ausgaben".

Dieser Unterschied bei dem auf die sonstigen laufenden Ausgaben entfallenden Anteil zwischen den Bildungsbereichen spiegelt teilweise den unterschiedlichen Umfang der Verwaltungssysteme in diesen Bildungsbereichen wider (z. B. die Mitarbeiterzahl oder die den Verwaltungsmitarbeitern zur Verfügung stehende Ausstattung). Die Kosten für

Einrichtungen und Ausrüstung sind im Allgemeinen im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Ferner werden in einigen Ländern Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich Gebäude eher anmieten, was dann einen großen Teil der laufenden Ausgaben erklären würde. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern beim Anteil der auf die Vergütung der nicht unterrichtenden Beschäftigten laufenden Ausgaben spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte, wie z. B. Schulleiter, Beratungslehrer, Busfahrer, Schulkrankenschwestern, Hausmeister und Handwerker, der Kategorie „nicht unterrichtende Beschäftigte" zugerechnet werden. Die Vergütung der im Tertiärbereich in den Bereichen Forschung und Entwicklung Beschäftigten könnte auch teilweise die Unterschiede – zwischen den Ländern und den Bildungsbereichen – bei dem auf die Vergütung von sonstigen Beschäftigten entfallenden Anteil der laufenden Ausgaben erklären.



## Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern fällt der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen ähnlich hoch aus (91 gegenüber 92 Prozent). Im Tertiärbereich liegt er jedoch in den privaten Bildungseinrichtungen um 2 Prozentpunkte höher als in den öffentlichen Bildungseinrichtungen (91 gegenüber 89 Prozent). Öffentliche und private Bildungseinrichtungen verteilen ihre Aufwendungen unterschiedlich auf laufende und Investitionsausgaben, wobei die Unterschiede im Tertiärbereich weniger stark ausgeprägt sind als in den vorgelagerten Bildungsbereichen.

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterscheiden sich auch darin, wofür die laufenden Ausgaben verwendet werden (Tab. B6.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in öffentlichen Bildungseinrichtungen um rund 7 Prozentpunkte höher als in privaten Bildungseinrichtungen (79 gegenüber 72 Prozent). Die größten Unterschiede hierbei gibt es mit mindestens 30 Prozentpunkten in Indonesien, Italien, Portugal und der Türkei. In Australien, Dänemark, Finnland, den Niederlanden, der Slowakei und Tschechien ergibt sich ein umgekehrtes Bild. Dort setzen private Bildungseinrichtungen einen höheren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten ein als öffentliche Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich entfällt in privaten Bildungseinrichtungen ein höherer Anteil der Ausgaben auf laufende Ausgaben (im Durchschnitt der OECD-Länder 91 Prozent) als in öffentlichen Bildungseinrichtungen (89 Prozent). Dieser Unterschied ist in Israel und Kolumbien ausgeprägter. In Estland, Finnland, Indonesien, Italien, Norwegen, Portugal und Ungarn ist der Anteil der laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen größer.

Die Tatsache, dass private Bildungseinrichtungen üblicherweise einen geringeren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aufwenden, könnte sich durch im jeweiligen Bildungssystem der einzelnen Länder begründete Faktoren erklären lassen. Einige mögliche Erklärungen könnten u. a. sein, dass private Bildungseinrichtungen vielleicht eher Dienstleistungen von externen Anbietern erbringen lassen, dass sie eventuell häufiger Schulgebäude oder andere Einrichtungen anmieten (im Gegensatz zu Immobilien/Einrichtungen im Besitz der öffentlichen Hand), und sie könnten darüber hinaus beim Erwerb von Unterrichtsmaterialien durch ihre geringeren Stückzahlen (Economies of Scale) einen Nachteil haben im Vergleich zum Erwerb von Unterrichtsmaterialien durch den Staat.

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen verwenden einen ähnlich hohen Anteil an ihren Gesamtausgaben für Investitionsausgaben (rund 8 Prozent). Aber dieser Anteil kann sich von Land zu Land zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen stark unterscheiden (Abb. B6.1). Öffentliche Bildungseinrichtungen in Kolumbien, Lettland und Litauen haben vom Primar- bis Tertiärbereich den höchsten Anteil an Investitionsausgaben – mehr als 15 Prozent der Gesamtausgaben. In Costa Rica, Mexiko, Österreich, Portugal, Südafrika und dem Vereinigten Königreich ist der von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Investitionsausgaben verwendete Anteil am niedrigsten. Bei privaten Bildungseinrichtungen ist der Unterschied zwischen den einzelnen Ländern noch größer. In Estland, Indonesien, Kolumbien, Lettland, Litauen, Polen und der Türkei entfallen dort mehr als 15 Prozent der Gesamtausgaben auf Investitionsausgaben. Der Unterschied zwischen den Anteilen, die öffentliche und private Bildungseinrichtungen für Investitionsausgaben bereitstellen, liegt in zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten bei unter 4 Prozentpunkten. In einigen Ländern ist der Unterschied jedoch deutlicher. So beträgt beispielsweise in Luxemburg, den Niederlanden und Tschechien der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen mehr als 7 Prozentpunkte. In Deutschland, Estland, Polen und der Türkei sind die Unterschiede beim Anteil der Investitionsausgaben am größten, die privaten Bildungseinrichtungen geben dort dafür im Verhältnis mehr aus als die öffentlichen Bildungseinrichtungen.



## Definitionen

*Investitionsausgaben* beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen bzw. geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte, ausgedrückt in Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Der Schuldendienst ist weder in den laufenden Ausgaben noch in den Investitionsausgaben enthalten.

*Laufende Ausgaben* beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Sonstige laufende Ausgaben (d. h. nicht die für die Vergütung von Beschäftigten anfallenden Ausgaben) der Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Mahlzeiten für die Bildungsteilnehmer) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden.

*Vergütung der Beschäftigten* (unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte, s. u.) umfasst Gehälter (d. h. die Bruttogehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten, vor Abzug von Steuern, Beiträgen zur Renten- oder Krankenversicherung sowie anderen Beiträgen zur Sozialversicherung oder anderen Zwecken), Aufwendungen für Altersvorsorge (tatsächliche oder kalkulatorische Aufwendungen von Arbeitgebern oder Dritten für die Finanzierung der Renten für die derzeitig im Bildungsbereich Beschäftigten) und Auf-

wendungen für Lohnnebenkosten (Gesundheitsvorsorge oder Krankenkassenbeiträge, Invaliditätsversicherung, Arbeitslosenversicherung, Mutterschafts-/Elterngeld und Kindergeld, alle anderen Formen der Sozialversicherung). Zur Kategorie „Lehrkräfte“ zählen nur die direkt am Unterricht der Bildungsteilnehmer beteiligten Beschäftigten. In die Kategorie „nicht unterrichtende Beschäftigte“ fallen alle weiteren pädagogischen, administrativen und fachlichen Beschäftigten sowie unterstützendes Personal (z. B. Rektoren, weitere Verwaltungsmitarbeiter von Bildungseinrichtungen, Betreuer, Vertrauenslehrer, Schulpsychologen und medizinisches Personal, Bibliothekare, Personal für Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden).



## Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2014 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2016 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen bzw. soweit verfügbar auf die Ausgaben sowohl öffentlicher als auch privater Bildungseinrichtungen.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

## Tabellen Indikator B6

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560605*

- Tabelle B6.1: Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2014)
- Tabelle B6.2: Laufende Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2014)
- Tabelle B6.3: Anteil der laufenden Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2014)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

## Tabelle B6.1

### Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2014)

*Aufteilung der laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen*

| | Primarbereich | | Sekundarbereich I | | Sekundarbereich II | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | Tertiärbereich | | Primar- bis Tertiärbereich | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben | Laufende Ausgaben | Investitionsausgaben |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 92 | 8 | 91 | 9 | 91 | 9 | 96 | 4 | 88 | 12 | 90 | 10 |
| Österreich | 96 | 4 | 97 | 3 | 98 | 2 | 99 | 1 | 93 | 7 | 96 | 4 |
| Belgien[1] | 96 | 4 | 98 | 2 | 97[d] | 3[d] | x(5) | x(6) | 95 | 5 | 97 | 3 |
| Kanada[2] | 93[d] | 7[d] | x(1) | x(2) | 93 | 7 | m | m | 92 | 8 | 93 | 7 |
| Chile | m | m | m | m | m | m | a | a | m | m | m | m |
| Tschechien | 86 | 14 | 87 | 13 | 94 | 6 | m | m | m | m | m | m |
| Dänemark | 91 | 9 | 93 | 7 | 92 | 8 | a | a | m | m | m | m |
| Estland | 93 | 7 | 92 | 8 | 86 | 14 | 83 | 17 | 86 | 14 | 88 | 12 |
| Finnland | 92 | 8 | 92 | 8 | 93[d] | 7[d] | x(5) | x(6) | 97 | 3 | 94 | 6 |
| Frankreich | 93 | 7 | 92 | 8 | 92 | 8 | 91 | 9 | 91 | 9 | 92 | 8 |
| Deutschland | 94 | 6 | 95 | 5 | 90 | 10 | 93 | 7 | 91 | 9 | 92 | 8 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 93 | 7 | 95 | 5 | 95 | 5 | 95 | 5 | 86 | 14 | 92 | 8 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 92 | 8 | 95 | 5 | 95 | 5 | 95 | 5 | 94 | 6 | 94 | 6 |
| Israel | 89 | 11 | x(5) | x(6) | 93[d] | 7[d] | 93 | 7 | 94 | 6 | 92 | 8 |
| Italien | 96 | 4 | 96 | 4 | 98 | 2 | 83 | 17 | 90 | 10 | 95 | 5 |
| Japan | 85 | 15 | 85 | 15 | 88[d] | 12[d] | x(5,9) | x(6,10) | 86[d] | 14[d] | 86 | 14 |
| Korea | 88 | 12 | 90 | 10 | 89 | 11 | a | a | 87 | 13 | 88 | 12 |
| Lettland | 82 | 18 | 82 | 18 | 84 | 16 | 86 | 14 | 76 | 24 | 81 | 19 |
| Luxemburg[3] | 93 | 7 | 89 | 11 | 89 | 11 | 100 | 0 | 69 | 31 | 87 | 13 |
| Mexiko[3] | 98 | 2 | 98 | 2 | 97 | 3 | a | a | 92 | 8 | 96 | 4 |
| Niederlande | 88 | 12 | 89 | 11 | 91 | 9 | 93 | 7 | 88 | 12 | 89 | 11 |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Norwegen | 88 | 12 | 88 | 12 | 88 | 12 | 88 | 12 | 91 | 9 | 89 | 11 |
| Polen[4] | 93 | 7 | 97 | 3 | 95[d] | 5[d] | 95 | 5 | 85 | 15 | 92 | 8 |
| Portugal | 98 | 2 | 98 | 2 | 95[d] | 5[d] | x(5,9) | x(6,10) | 94[d] | 6[d] | 96 | 4 |
| Slowakei[3] | 97 | 3 | 97 | 3 | 98 | 2 | 98 | 2 | 83 | 17 | 93 | 7 |
| Slowenien | 89 | 11 | 89 | 11 | 92 | 8 | a | a | 86 | 14 | 89 | 11 |
| Spanien | 96 | 4 | 97 | 3 | 96[d] | 4[d] | x(5) | x(6) | 88 | 12 | 94 | 6 |
| Schweden | 94 | 6 | 94 | 6 | 92 | 8 | 94 | 6 | 97 | 3 | 95 | 5 |
| Schweiz[3] | 88 | 12 | 90 | 10 | 94[d] | 6[d] | x(5) | x(6) | 89 | 11 | 90 | 10 |
| Türkei | 88 | 12 | 90 | 10 | 89 | 11 | a | a | 78 | 22 | 85 | 15 |
| Ver. Königreich | 97 | 3 | 98 | 2 | 98 | 2 | a | a | 94 | 6 | 97 | 3 |
| Vereinigte Staaten | 92 | 8 | 92 | 8 | 92 | 8 | 88 | 12 | 89 | 11 | 91 | 9 |
| **OECD-Durchschnitt** | **92** | **8** | **93** | **7** | **93** | **7** | **92** | **8** | **89** | **11** | **91** | **9** |
| **EU22-Durchschnitt** | **93** | **7** | **93** | **7** | **93** | **7** | **m** | **m** | **89** | **11** | **92** | **8** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[3] | 95 | 5 | 89 | 11 | 88 | 12 | a | a | 97 | 3 | 93 | 7 |
| Brasilien[3] | 94 | 6 | 94 | 6 | 93[d] | 7[d] | x(5) | x(6) | 92 | 8 | 94 | 6 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[5] | 90 | 10 | 93 | 7 | 93 | 7 | x(9) | x(10) | 58[d] | 42[d] | 81 | 19 |
| Costa Rica[3] | 94 | 6 | 95 | 5 | 96 | 4 | a | a | m | m | m | m |
| Indien[6] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien[5] | 87 | 13 | 94 | 6 | 91 | 9 | a | a | 78 | 22 | 87 | 13 |
| Litauen | 94 | 6 | 93 | 7 | 87 | 13 | 74 | 26 | 74 | 26 | 84 | 16 |
| Russische Föd. | x(5) | x(6) | x(5) | x(6) | 92[d] | 8[d] | x(5) | x(6) | 80 | 20 | 87 | 13 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika[3,6] | 96 | 4 | 97[d] | 3[d] | x(3) | x(4) | 100 | 0 | 100 | 0 | 97 | 3 |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*1. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 2. Primarbereich umfasst Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).*
*3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Luxemburg und Slowakei: nur im Tertiärbereich. 4. Bildungsgänge im Sekundarbereich II enthalten Angaben aus berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I. 5. Referenzjahr 2015. 6. Referenzjahr 2013.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560548*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle B6.2

### Laufende Ausgaben, nach Ausgabenkategorie (2014)

*Verteilung der laufenden Ausgaben von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der gesamten laufenden Ausgaben*

| | Primarbereich | | | | Sekundarbereich I | | | | Sekundarbereich II | | | | Tertiärbereich | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Vergütung aller Beschäftigten | | | Sonstige laufende Ausgaben | Vergütung aller Beschäftigten | | | Sonstige laufende Ausgaben | Vergütung aller Beschäftigten | | | Sonstige laufende Ausgaben | Vergütung aller Beschäftigten | | | Sonstige laufende Ausgaben |
| | Vergütung der Lehrkräfte | Vergütung der sonstigen Beschäftigten | Gesamt | | Vergütung der Lehrkräfte | Vergütung der sonstigen Beschäftigten | Gesamt | | Vergütung der Lehrkräfte | Vergütung der sonstigen Beschäftigten | Gesamt | | Vergütung der Lehrkräfte | Vergütung der sonstigen Beschäftigten | Gesamt | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 63 | 16 | 78 | 22 | 61 | 16 | 77 | 23 | 57 | 16 | 73 | 27 | 34 | 29 | 63 | 37 |
| Österreich | 62 | 13 | 74 | 26 | 69 | 7 | 77 | 23 | 68 | 5 | 73 | 27 | 61 | 5 | 66 | 34 |
| Belgien[1,2] | 66 | 21 | 87 | 13 | 73 | 16 | 89 | 11 | 69 | 18 | 87 | 13 | 48 | 29 | 77 | 23 |
| Kanada[2] | 65[d] | 15[d] | 80[d] | 20[d] | x(1) | (x2) | x(3) | x(4) | 65 | 15 | 80 | 20 | 38 | 29 | 66 | 34 |
| Chile | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Tschechien | 45 | 20 | 65 | 35 | 45 | 18 | 62 | 38 | 44 | 10 | 54 | 46 | m | m | m | m |
| Dänemark | 61 | 17 | 79 | 21 | 61 | 18 | 79 | 21 | 61 | 17 | 77 | 23 | m | m | m | m |
| Estland | 44 | 26 | 70 | 30 | 43 | 28 | 71 | 29 | 39 | 28 | 67 | 33 | 44 | 17 | 61 | 39 |
| Finnland[2] | 54 | 10 | 64 | 36 | 55 | 10 | 64 | 36 | 48 | 16 | 63 | 37 | 34 | 29 | 63 | 37 |
| Frankreich | 58 | 22 | 81 | 19 | 57 | 23 | 80 | 20 | 60 | 20 | 80 | 20 | 43 | 38 | 81 | 19 |
| Deutschland | x(3) | x(3) | 82 | 18 | x(7) | x(7) | 84 | 16 | x(11) | x(11) | 80 | 20 | x(15) | x(15) | 67 | 33 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | x(3) | x(3) | 61 | 39 | x(7) | x(7) | 65 | 35 | x(11) | x(11) | 82 | 18 | x(15) | x(15) | 62 | 38 |
| Island | 52 | 21 | 73 | 27 | 48 | 20 | 68 | 32 | 54 | 16 | 70 | 30 | 44 | 29 | 73 | 27 |
| Irland[3] | 76 | 11 | 87 | 13 | 69 | 10 | 79 | 21 | 68 | 9 | 77 | 23 | 44 | 26 | 71 | 29 |
| Israel | x(3) | x(3) | 82 | 18 | x(11) | x(11) | x(11) | x(12) | x(11) | x(11) | 84 | 16 | x(15) | x(15) | 70 | 30 |
| Italien | 62 | 19 | 81 | 19 | 64 | 19 | 83 | 17 | 62 | 17 | 79 | 21 | 35 | 21 | 57 | 43 |
| Japan[2] | x(3) | x(3) | 85 | 15 | x(7) | x(7) | 84 | 16 | x(11) | x(11) | 84 | 16 | x(15) | x(15) | 59 | 41 |
| Korea | 56 | 18 | 74 | 26 | 60 | 17 | 77 | 23 | 57 | 16 | 73 | 27 | 37 | 22 | 59 | 41 |
| Lettland | x(3) | x(3) | 72 | 28 | x(7) | x(7) | 72 | 28 | x(11) | x(11) | 69 | 31 | x(15) | x(15) | 66 | 34 |
| Luxemburg[3] | 82 | 1 | 84 | 16 | 81 | 6 | 87 | 13 | 81 | 6 | 88 | 12 | 20 | 55 | 75 | 25 |
| Mexiko[3] | 85 | 9 | 94 | 6 | 84 | 11 | 95 | 5 | 65 | 19 | 84 | 16 | 55 | 13 | 68 | 32 |
| Niederlande | x(3) | x(3) | 80 | 20 | x(7) | x(7) | 81 | 19 | x(11) | x(11) | 79 | 21 | x(15) | x(15) | 71 | 29 |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Norwegen | x(3) | x(3) | 82 | 18 | x(7) | x(7) | 82 | 18 | x(11) | x(11) | 83 | 17 | x(15) | x(15) | 68 | 32 |
| Polen[2] | x(3) | x(3) | 77 | 23 | x(7) | x(7) | 77 | 23 | x(11) | x(11) | 77[d] | 23[d] | x(15) | x(15) | 69 | 31 |
| Portugal | 78 | 12 | 90 | 10 | 76 | 13 | 89 | 11 | 72 | 12 | 84 | 16 | x(15) | x(15) | 69 | 31 |
| Slowakei[3] | 53 | 14 | 67 | 33 | 55 | 13 | 68 | 32 | 49 | 14 | 63 | 37 | 32 | 23 | 55 | 45 |
| Slowenien | x(3) | x(3) | 80 | 20 | x(7) | x(7) | 80 | 20 | x(11) | x(11) | 74 | 26 | x(15) | x(15) | 69 | 31 |
| Spanien[2] | 68 | 10 | 79 | 21 | 76 | 9 | 84 | 16 | 74 | 9 | 83 | 17 | 53 | 20 | 73 | 27 |
| Schweden | 53 | 16 | 69 | 31 | 53 | 16 | 69 | 31 | 51 | 12 | 63 | 37 | x(15) | x(15) | 65 | 35 |
| Schweiz[2,3] | 65 | 18 | 83 | 17 | 73 | 12 | 85 | 15 | 74 | 13 | 88 | 12 | 50 | 25 | 76 | 24 |
| Türkei | x(3) | x(3) | 79 | 21 | x(7) | x(7) | 85 | 15 | x(11) | x(11) | 80 | 20 | x(15) | x(15) | 69 | 31 |
| Ver. Königreich | 67 | 10 | 76 | 24 | 66 | 10 | 76 | 24 | 62 | 12 | 74 | 26 | 35 | 28 | 63 | 37 |
| Vereinigte Staaten | 54 | 27 | 81 | 19 | 54 | 27 | 81 | 19 | 54 | 27 | 81 | 19 | 30 | 35 | 64 | 36 |
| **OECD-Durchschnitt** | 62 | 16 | 78 | 22 | 63 | 15 | 78 | 22 | 61 | 15 | 77 | 23 | 41 | 26 | 67 | 33 |
| **EU22-Durchschnitt** | 62 | 15 | 76 | 24 | m | m | 77 | 23 | 61 | 14 | 75 | 25 | m | m | 67 | 33 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 72 | 21 | 93 | 7 | 69 | 24 | 93 | 7 | 68 | 25 | 93 | 7 | 57 | 29 | 86 | 14 |
| Brasilien[2,3] | x(3) | x(3) | 72 | 28 | x(7) | x(7) | 75 | 25 | x(11) | x(11) | 74[d] | 26[d] | x(15) | x(15) | 80 | 20 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[4] | 78 | 8 | 86 | 14 | 84 | 6 | 90 | 10 | 85 | 5 | 90 | 10 | 97 | 0 | 97 | 3 |
| Costa Rica[3,4] | 72 | 4 | 77 | 23 | 78 | 3 | 82 | 18 | 80 | 3 | 82 | 18 | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien[4] | 78 | 1 | 79 | 21 | 66 | 7 | 73 | 27 | 59 | 7 | 66 | 34 | 31 | 6 | 37 | 63 |
| Litauen | 65 | 20 | 84 | 16 | 65 | 19 | 84 | 16 | 56 | 21 | 78 | 22 | 32 | 34 | 66 | 34 |
| Russische Föd.[2] | x(11) | x(11) | x(11) | x(12) | x(11) | x(11) | x(11) | x(12) | x(11) | x(11) | 83[d] | 17[d] | x(15) | x(15) | 67 | 33 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika[3,5] | 77 | 5 | 82 | 18 | 83[d] | 5[d] | 88[d] | 12[d] | x(5) | x(6) | x(7) | x(8) | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |

*1. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Luxemburg und Slowakei: nur im Tertiärbereich. 4. Referenzjahr 2015. 5. Referenzjahr 2013.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560567*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle B6.3

### Anteil der laufenden Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2014)

*Aufteilung der laufenden Ausgaben, nach Art der Bildungseinrichtung*

| | Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | | | | | | | Tertiärbereich | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben | | Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben | | | | | | Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben | | Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben | | | | | |
| | | | Vergütung der Lehrkräfte | | Vergütung der sonstigen Beschäftigten | | Gesamt | | | | Vergütung der Lehrkräfte | | Vergütung der sonstigen Beschäftigten | | Gesamt | |
| | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 94 | 87 | 61 | 58 | 15 | 18 | **76** | **77** | 88 | 93 | 33 | 42 | 28 | 39 | **62** | **81** |
| Österreich | 97 | 99 | 66 | 66 | 9 | 4 | **75** | **70** | 93 | 95 | 61 | 59 | 6 | 4 | **67** | **63** |
| Belgien | 95 | 98 | 67 | 70 | 21 | 17 | **88** | **87** | 95 | 95 | 50 | 47 | 28 | 30 | **78** | **77** |
| Kanada[1] | 93 | 94 | 66 | 52 | 15 | 20 | **81** | **71** | 91 | 100 | 38 | 38 | 30 | 24 | **67** | **62** |
| Chile | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| Tschechien | 88 | 25 | 45 | 49 | 16 | 26 | **60** | **75** | 93 | m | 30 | m | 22 | m | **52** | **m** |
| Dänemark | 90 | m | 61 | 61 | 17 | 17 | **78** | **79** | 97 | m | x(15) | m | x(15) | m | **77** | **m** |
| Estland | 90 | 91 | 41 | 50 | 29 | 13 | **69** | **63** | 95 | 84 | 0 | 53 | 55 | 9 | **55** | **62** |
| Finnland | 92 | 96 | 52 | 49 | 11 | 18 | **64** | **67** | 97 | 96 | 32 | 41 | 30 | 25 | **62** | **65** |
| Frankreich | 92 | 93 | 59 | 53 | 22 | 20 | **81** | **74** | 91 | 91 | 41 | 55 | 41 | 22 | **82** | **77** |
| Deutschland | 95 | 87 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **83** | **76** | 91 | 94 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **67** | **63** |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| Ungarn | 95 | 93 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **78** | **59** | 87 | 80 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **61** | **68** |
| Island | 94 | 100 | 51 | 53 | 20 | 17 | **71** | **70** | 95 | 100 | 44 | 44 | 29 | 29 | **73** | **73** |
| Irland | 94 | 100 | 70 | m | 10 | m | **80** | **m** | 94 | 94 | 44 | m | 26 | m | **71** | **m** |
| Israel | 89 | 95 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **86** | **74** | 76 | 94 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **54** | **70** |
| Italien | 96 | 94 | 62 | 50 | 19 | 0 | **81** | **50** | 91 | 88 | 36 | 29 | 22 | 18 | **58** | **47** |
| Japan[1] | 86 | 85 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **86** | **74** | 84 | 87 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **55** | **62** |
| Korea | 88 | 94 | 57 | 57 | 18 | 15 | **75** | **72** | 87 | 87 | 29 | 41 | 25 | 20 | **54** | **61** |
| Lettland | 82 | 83 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **71** | **71** | 74 | 77 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **68** | **66** |
| Luxemburg | 91 | 95 | 82 | 70 | 4 | 13 | **86** | **83** | 69 | a | 20 | a | 55 | a | **75** | **a** |
| Mexiko | 98 | m | 80 | m | 12 | m | **92** | **m** | 92 | m | 55 | m | 13 | m | **68** | **m** |
| Niederlande | 88 | 97 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **80** | **86** | 87 | 93 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **70** | **78** |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| Norwegen | 87 | 100 | x(7) | m | x(7) | m | **81** | **m** | 92 | 80 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **68** | **65** |
| Polen | 96 | 80 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **77**[d] | **76**[d] | 85 | 92 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **68** | **78** |
| Portugal[1] | 98 | 92 | 80 | 54 | 13 | 9 | **93** | **63** | 94 | 93 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **75** | **48** |
| Slowakei | 97 | 100 | 53 | 61 | 14 | 13 | **66** | **75** | 83 | m | 32 | m | 23 | m | **55** | **m** |
| Slowenien | 90 | m | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **79** | **70** | 85 | m | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **72** | **41** |
| Spanien | 97 | 94 | 73 | 69 | 10 | 8 | **83** | **77** | 88 | 91 | 57 | 36 | 21 | 15 | **77** | **51** |
| Schweden | 94 | 93 | 38 | 32 | 12 | 8 | **68** | **66** | 97 | 97 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **65** | **63** |
| Schweiz | 90 | m | 70 | m | 15 | m | **85** | **m** | 89 | m | 50 | m | 25 | m | **76** | **m** |
| Türkei | 91 | 81 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **85** | **55** | 77 | 82 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **76** | **53** |
| Ver. Königreich | 97 | 98 | 67 | 62 | 10 | 12 | **76** | **74** | a | 94 | a | 35 | a | 28 | **a** | **63** |
| Vereinigte Staaten | 92 | 92 | 54 | 52 | 27 | 26 | **81** | **77** | 89 | 88 | 31 | 28 | 35 | 34 | **66** | **62** |
| **OECD-Durchschnitt** | **92** | **91** | **62** | **56** | **15** | **15** | **79** | **72** | **89** | **91** | **38** | **m** | **29** | **m** | **67** | **64** |
| **EU22-Durchschnitt** | **93** | **90** | **61** | **m** | **14** | **m** | **77** | **72** | **89** | **92** | **m** | **m** | **m** | **m** | **68** | **63** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 92 | m | 70 | m | 23 | m | **93** | **m** | 97 | m | 57 | m | 29 | m | **86** | **m** |
| Brasilien | 94 | m | x(7) | m | x(7) | m | **73** | **m** | 92 | m | x(15) | m | x(15) | m | **80** | **m** |
| China | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| Kolumbien[1,2] | 94 | 88 | 84 | 78 | 8 | 4 | **92** | **81** | 46 | 70 | 92 | m | 0 | m | **92** | **m** |
| Costa Rica[2] | 95 | m | 75 | m | 4 | m | **79** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| Indien[3] | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| Indonesien[2] | 90 | 85 | 77 | 22 | 3 | 2 | **80** | **25** | 78 | 77 | 30 | 34 | 5 | 11 | **36** | **45** |
| Litauen | 91 | 89 | 61 | 59 | 20 | 16 | **82** | **76** | 73 | 82 | 33 | 28 | 34 | 31 | **67** | **59** |
| Russische Föd. | 92 | 96 | x(7) | x(8) | x(7) | x(8) | **83** | **64** | 79 | 93 | x(15) | x(16) | x(15) | x(16) | **67** | **60** |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| Südafrika[3] | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** | m | m | m | m | m | m | **m** | **m** |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2015.*
*3. Referenzjahr 2013.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560586*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Indikator B7
# Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben?

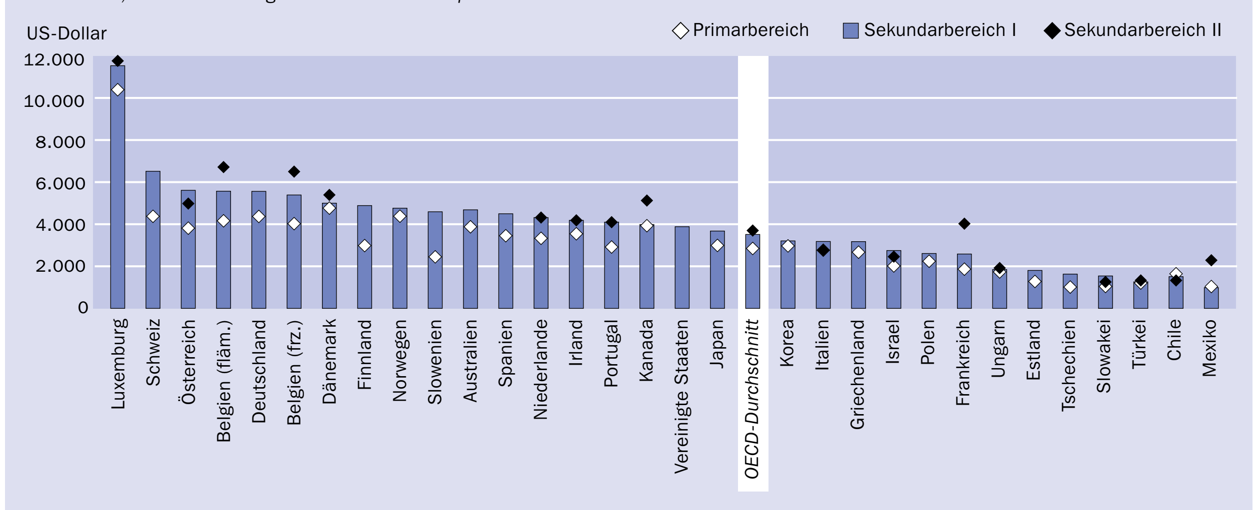
- Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Ausgabenposten im Bildungswesen. Vier Faktoren wirken sich auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler aus: die Gehälter der Lehrkräfte, die Unterrichtszeit der Schüler, die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sowie die geschätzte Klassengröße (Kasten B7.1 sowie Abschnitt Definitionen). Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ergeben sich aus den verschiedenen Kombinationen dieser vier Faktoren.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten. Dieser allgemeine Anstieg ist zum Teil auf steigende Gehälter der Lehrkräfte und die zunehmende Zahl an Unterrichtsstunden für Schüler in den höheren Bildungsbereichen zurückzuführen.
- Zwischen 2010 und 2015 stiegen in den meisten Ländern die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I.



**Abbildung B7.1**

**Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2015)**

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch*




*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558116*

## Kontext

Die Regierungen interessieren sich inzwischen verstärkt für das Verhältnis zwischen den in Bildung investierten Ressourcen und den erzielten Lernergebnissen. Sie wollen die Bevölkerung mit mehr und besserer Bildung versorgen und gleichzeitig sicherstellen, dass die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden, besonders in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte. Die Vergütung der Lehrkräfte macht in der Regel den größten Ausgabenposten im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schüler aus (s. Indikator B6). Die Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte in diesem Indikator ist eine Funktion der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, der Gehälter der Lehrkräfte und der Zahl der

zum Unterrichten der Schüler benötigten Lehrkräfte, die wiederum von der geschätzten Klassengröße abhängt (s. Abschnitt Definitionen und Kasten B7.1).

Unterschiede in den einzelnen Ländern bei diesen vier Faktoren können Unterschiede im Ausgabenniveau pro Schüler erklären. Ebenso kann ein bestimmtes Ausgabenniveau mit verschiedenen Kombinationen dieser Faktoren in Verbindung stehen. Dieser Indikator befasst sich damit, wie Länder ihre Mittel im Primar- und Sekundarbereich einsetzen, und untersucht, wie sich Veränderungen der bildungspolitischen Entscheidungen hinsichtlich dieser vier Faktoren zwischen 2010 und 2015 auf die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte ausgewirkt haben. Manchmal sind diese Veränderungen jedoch nicht unbedingt das Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungen, sondern ergeben sich stattdessen aus demografischen Veränderungen, die zu sich ändernden Schülerzahlen geführt haben. So würde sich beispielsweise in den Ländern, die in den letzten Jahren zurückgehende Schülerzahlen haben, auch die Klassengröße verringern (bei sonst gleichbleibenden Faktoren), außer die Zahl der Lehrkräfte ginge gleichzeitig zurück.



## Weitere wichtige Ergebnisse

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. So waren beispielsweise in Australien und Slowenien 2015 die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den allgemeinbildendenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I ähnlich hoch, sie lagen in beiden Ländern über dem OECD-Durchschnitt. In Slowenien war dies das Ergebnis einer Kombination von Gehältern der Lehrkräfte und einer Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler, die unter dem Durchschnitt lagen und so die Kosten senkten, sowie von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und einer geschätzten Klassengröße, die unter dem Durchschnitt lagen und so die Kosten erhöhten. In Australien hingegen lagen sowohl die Gehälter der Lehrkräfte als auch die Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler über dem Durchschnitt, die Gehaltskosten pro Schüler wurden jedoch durch die überdurchschnittliche hohe Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden gesenkt.
- Die Rangfolge der Länder nach den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ändert sich deutlich, wenn man anstelle des Betrags in US-Dollar den Wert als Prozentsatz des BIP pro Kopf betrachtet. So hat Luxemburg beispielsweise im Sekundarbereich I mit 11.532 US-Dollar bei weitem die höchsten Gehaltskosten pro Schüler (gegenüber 6.515 US-Dollar in der Schweiz, dem Land mit den zweihöchsten Gehaltskosten), wenn man jedoch die Gehaltskosten als Prozentsatz des BIP betrachtet, rangiert es mit 11,2 Prozent nur an 10. Stelle.
- Die Gehälter der Lehrkräfte wirken sich im Allgemeinen am stärksten darauf aus, wie stark sich die absoluten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar) in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden. Am zweitstärksten wirkt sich die geschätzte Klassengröße aus. Wenn man jedoch den unterschiedlichen Wohlstand der einzelnen Länder berücksichtigt (also die Gehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf untersucht), erweisen sich die Gehälter der Lehrkräfte weniger häufig als wichtigster Faktor.

## Analyse und Interpretationen

### Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Bildungsbereich

Die Ausgaben pro Schüler spiegeln strukturelle und institutionelle Faktoren wider – die Organisation der Schulen und die Lehrpläne. Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich aufgliedern in die Vergütung der Beschäftigten und sonstige Ausgaben (d. h. die Instandhaltung von Schulgebäuden, die Bereitstellung von Mahlzeiten oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen). Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Posten bei den laufenden Ausgaben und somit der Ausgaben im Bildungswesen (s. Indikator B6). Somit stellt die Vergütung der Lehrkräfte im Verhältnis zur Zahl der Schüler (hier als „Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler" bezeichnet) den größten Bestandteil der Ausgaben pro Schüler dar.



Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ergeben sich aus der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, den Gehältern der Lehrkräfte und der Zahl der zum Unterrichten der Schüler benötigten Lehrkräfte, die wiederum von der geschätzten Klassengröße abhängt (Kasten B7.1). Daher können Unterschiede bei diesen vier Faktoren in den einzelnen Ländern und Bildungsbereichen Unterschiede im jeweiligen Ausgabenniveau erklären.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler haben in allen OECD-Ländern eines gemeinsam: In der Regel steigen sie vom Primar- zum Sekundarbereich I (Abb. B7.1). Die einzigen Ausnahmen sind Chile und Mexiko, wo die höheren Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich zumindest teilweise auf kleinere geschätzte Klassengrößen in diesem Bereich zurückzuführen sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte von 2.848 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich auf 3.514 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich I. Die durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler steigen zwar auch im Sekundarbereich II (allgemeinbildend), und zwar auf 3.700 US-Dollar, dies trifft jedoch nur auf die Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten zu.

Die allgemeine Steigerung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit steigendem Bildungsbereich ist zum Teil auf steigende Gehälter der Lehrkräfte und die zunehmende Zahl an Unterrichtszeitstunden für Schüler in Bildungsgängen höherer Bildungsbereiche zurückzuführen. Im Durchschnitt der OECD-Länder betrugen 2015 die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung im Primarbereich 42.017 US-Dollar, im Sekundarbereich I 44.658 US-Dollar und in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II 49.101 US-Dollar. Gleichzeitig reichte die Bandbreite der jährlichen Zahl an Unterrichtszeitstunden im OECD-Durchschnitt von 796 Stunden im Primarbereich über 920 Stunden im Sekundarbereich I bis zu 929 Stunden im Sekundarbereich II. Der Anstieg hängt auch damit zusammen, dass die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden mit steigendem Bildungsbereich im Allgemeinen abnimmt, was impliziert, dass mehr Lehrkräfte für den Unterricht einer bestimmten Zahl von Schülern benötigt werden (2015 nahm der OECD-Durchschnitt der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden von 788 Stunden im Primarbereich auf 707 Stunden im Sekundarbereich I und 674 in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II ab). In den höheren Bildungsbereichen gibt es tendenziell auch größere Klassen, was zu niedrigeren Gehaltskosten pro Schüler führt (der OECD-Durchschnitt der geschätzten Klassengröße steigt von 15 Schülern im Primarbereich über 17 Schüler im

Kasten B7.1

### Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler

Eine Möglichkeit, die Faktoren zu analysieren, die sich auf die Ausgaben pro Schüler auswirken, und das Ausmaß ihrer jeweiligen Auswirkung zu bestimmen, ist ein Vergleich der Unterschiede, die sich zwischen den nationalen Zahlen und dem OECD-Durchschnitt ergeben. Bei dieser Analyse werden die Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler zwischen den einzelnen Ländern und dem OECD-Durchschnitt ermittelt und anschließend der Beitrag der verschiedenen Faktoren zu diesem Unterschied berechnet.

Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren, es kommt die in der kanadischen Publikation Education Statistics Bulletin (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003) vorgestellte Methode zur Anwendung (s. Erläuterungen in Anhang 3). Bildungsausgaben sind mathematisch gesehen mit drei Faktoren verknüpft, die im Zusammenhang mit dem schulischen Umfeld eines Landes stehen (der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, der geschätzten Klassengröße), und einem Faktor in Bezug auf die Lehrkräfte (das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt).

Die Ausgaben werden aufgegliedert in die Vergütung der Lehrkräfte und sonstige Ausgaben (definiert als alle sonstigen Ausgaben mit Ausnahme der Vergütung der Lehrkräfte). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (GKLS) werden folgendermaßen ermittelt:

$$\mathrm{GKLS} = \mathrm{GEHL} \times \mathrm{UntZS} \times \frac{1}{\mathrm{UntZL}} \times \frac{1}{\mathrm{GKl}} = \frac{\mathrm{GEHL}}{\mathrm{SLR}}$$

*GEHL:* Gehälter der Lehrkräfte (angesetzt anhand des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung)
*UntZS:* Unterrichtszeit der Schüler (angesetzt als die jährliche Zahl an Zeitstunden, die Schüler pro Jahr unterrichtet werden sollen)
*UntZL:* Unterrichtszeit der Lehrkräfte (angesetzt als Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr)
*GKl:* Größe der Klasse, eine Näherungsgröße für die Größe der Klasse
*SLR:* Schüler-Lehrkräfte-Relation

Mit Ausnahme der geschätzten Klassengröße können die Werte für diese Variablen aus den in *Bildung auf einen Blick* veröffentlichten Indikatoren (Kapitel D) entnommen werden. Zur Durchführung der Analyse in diesem Indikator wird jedoch ausgehend von der Schüler-Lehrkräfte-Relation und der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler sowie der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden eine „geschätzte" Klassengröße berechnet. Da dies nur eine Näherungsgröße ist, sollte sie mit Vorsicht interpretiert werden.

Mithilfe dieser mathematischen Gleichung und eines Vergleichs der Werte für diese vier Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser vier Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler zwischen einem bestimmten Land und

dem OECD-Durchschnitt bestimmen (weiterführende Informationen s. Anhang 3). Wenn beispielsweise nur zwei Faktoren zusammenwirken und ein Arbeiter einen um 10 Prozent höheren Stundenlohn erhält, während er gleichzeitig die Zahl seiner Arbeitsstunden um 20 Prozent erhöht, dann erhöht sich sein Lohn um 32 Prozent, und zwar aufgrund des direkten Beitrags jeder dieser beiden Variablen (0,1 + 0,2) sowie des indirekten Beitrags dieser Variablen aufgrund der Kombination dieser beiden Faktoren (0,1 × 0,2). Um das Wohlstandsgefälle zwischen den einzelnen Ländern zu berücksichtigen, können die Gehaltskosten pro Schüler ebenso wie die Gehälter der Lehrkräfte durch das BIP pro Kopf dividiert werden (ausgehend von der Annahme, dass das BIP pro Kopf eine Näherungsgröße für den Wohlstand eines Landes ist). So können die „relativen" Gehaltskosten pro Schüler einzelner Länder miteinander verglichen werden (Tab. B7.1).

Da die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler berechnet werden auf Grundlage der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte nach 15 Jahren Berufserfahrung, der theoretischen Unterrichtszeit der Schüler, der gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der geschätzten Klassengröße kann diese Kenngröße von den tatsächlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte als Ergebnis der Kombination der tatsächlichen Durchschnittswerte dieser vier Faktoren abweichen. Dies erklärt auch zumindest teilweise die Unterschiede zwischen diesem Indikator und den Indikatoren B1, B2, B3 und B6, die sich auf die tatsächlichen Ausgaben und die tatsächliche Schülerzahl in jedem Bildungsbereich beziehen.



Sekundarbereich I auf 18 Schüler im Sekundarbereich II). Dieser Rückgang wird jedoch in der Regel durch den von den drei anderen Faktoren verursachten Anstieg kompensiert (Tab. B7.4a, B7.4b und B7.4c im Internet).

In einigen Ländern gibt es bei den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nur geringe Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen. Im Jahr 2015 beispielsweise betrug der Unterschied zwischen Primar- und Sekundarbereich I in Kanada, Mexiko und der Türkei weniger als 100 US-Dollar. In Finnland, der Schweiz und Slowenien dagegen war er mit mehr als 1.800 US-Dollar am größten (Tab. B7.1).

### Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Berücksichtigung des Wohlstands der einzelnen Länder

Das Gehaltsniveau der Lehrkräfte und damit das Niveau der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler hängen vom relativen Wohlstand eines Landes ab. Um das Wohlstandsgefälle zwischen den Ländern zu berücksichtigen, wurden die Gehälter der Lehrkräfte (und die Gehaltskosten pro Schüler) ins Verhältnis zum BIP pro Kopf gesetzt. Im Durchschnitt liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich bei 7 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I bei 8,6 Prozent und in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bei 8,7 Prozent (Tab. B7.1).

Bei einem Vergleich der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den verschiedenen Ländern mittels dieses Vergleichs anstelle eines Vergleichs der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in US-Dollar ergibt sich eine andere Rangfolge der Länder. Luxemburg hat beispielsweise aufgrund der hohen Gehälter der Lehrkräfte in US-Dollar mit Abstand die höchsten Gehaltskosten im Sekundarbereich I: 11.532 US-Dollar pro Schüler verglichen mit 6.515 US-Dollar im Land mit den zweithöchsten Gehaltskosten. Berücksichtigt

man jedoch den unterschiedlichen Wohlstand in den einzelnen Ländern, fällt Luxemburg mit 11,2 Prozent des BIP pro Kopf an die 10. Stelle zurück.

### Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2015

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in einem Bildungsbereich variieren auch im Laufe der Zeit. Diese Veränderungen der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden nur für den Primarbereich und Sekundarbereich I analysiert, da für den Sekundarbereich II keine Trenddaten vorliegen. Außerdem beschränkt sich die Analyse auf Länder mit verfügbaren Daten sowohl für 2010 als auch 2015.

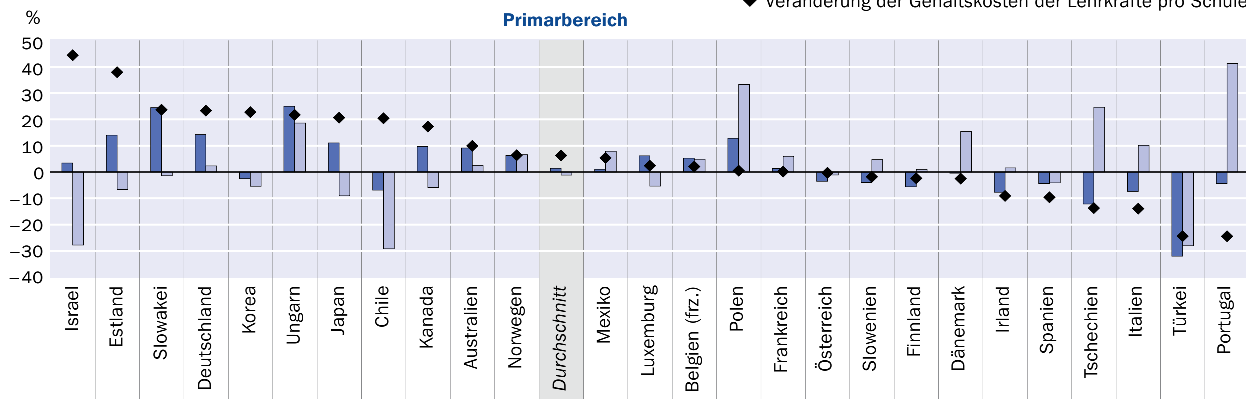
Zwischen 2010 und 2015 stiegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre (in konstanten Preisen ausgedrückt) im Primarbereich durchschnittlich um 6,3 Prozent (von 2.628 US-Dollar auf 2.793 US-Dollar) und im Sekundarbereich I durchschnittlich um 8,6 Prozent (von 3.211 US-Dollar auf 3.487 US-Dollar) (Tab. B7.4a und B7.4b im Internet). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler stiegen in beiden Bildungsbereichen in den meisten Ländern während dieses Zeitraums.

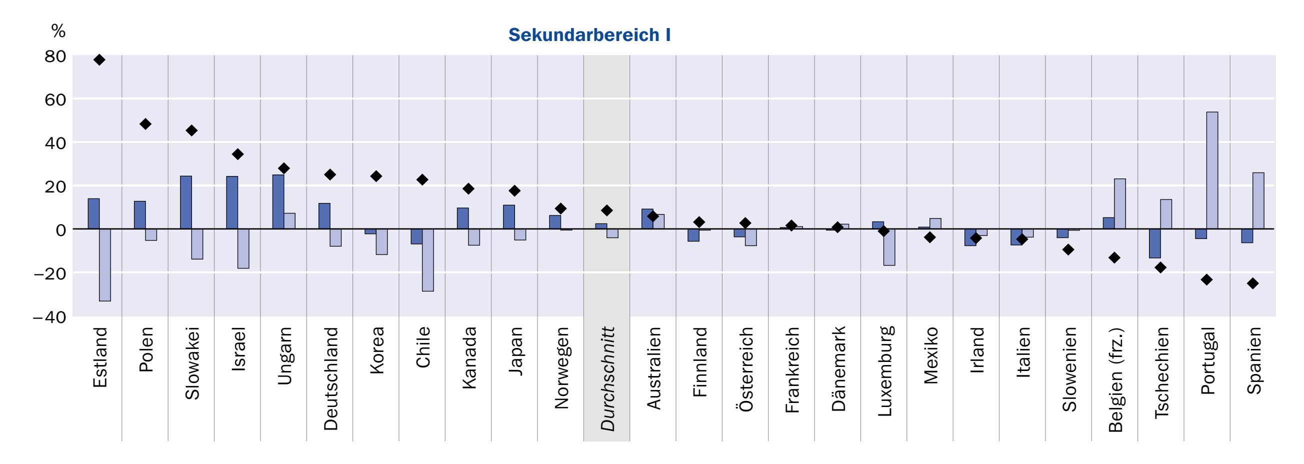
**Abbildung B7.2**

**Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, der Gehälter der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I (2010 und 2015)**

*Veränderung (in %) zwischen 2010 und 2015, öffentliche Bildungseinrichtungen*

Veränderung der Gehälter der Lehrkräfte
Veränderung der geschätzten Klassengröße
Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler




*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2015.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B7.4a und B7.4b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/ education/ education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink:http://dx.doi.org/10.1787/888933558135*

Diese Steigerungen beliefen sich auf mehr als 40 Prozent in Israel im Primarbereich und mehr als 45 Prozent in Estland, Polen und der Slowakei im Sekundarbereich I (Abb. B7.2).

Es gab jedoch auch zahlreiche Länder, in denen zwischen 2010 und 2015 die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler sanken, insbesondere Portugal (um mehr als 20 Prozent in beiden Bildungsbereichen) und Spanien (um rund 10 Prozent im Primarbereich und 25 Prozent im Sekundarbereich I). Ein Rückgang der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler um mindestens 10 Prozent war auch im Primarbereich in Italien, Tschechien und der Türkei zu beobachten sowie im Sekundarbereich I in Belgien (frz.) und Tschechien.



## Veränderungen bei den bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2015

Von den vier für die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler entscheidenden Faktoren sind zwei maßgeblich für die großen Unterschiede bei den Gehaltskosten verantwortlich: die Gehälter der Lehrkräfte und die geschätzte Klassengröße. Diese beiden Faktoren wirken sich gegensätzlich aus: Ein Anstieg der Gehälter der Lehrkräfte führt ebenso zu einem Anstieg der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler wie ein Rückgang der Klassengröße. Zwischen 2010 und 2015 stiegen in den Ländern mit verfügbaren Daten die durchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (in konstanten Preisen ausgedrückt) im Primarbereich um 1,4 Prozent und im Sekundarbereich I um 2,5 Prozent, während gleichzeitig die geschätzte Klassengröße im Primarbereich um 1,2 Prozent und im Sekundarbereich I um 4,0 Prozent sank (Abb. B7.2). Zusammengenommen führten diese beiden Veränderungen während dieses Zeitraums zu einem Anstieg der durchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler in beiden Bildungsbereichen.

Am deutlichsten gingen im gleichen Zeitraum die Gehälter der Lehrkräfte sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I in Griechenland, Tschechien und der Türkei zurück – um mindestens 10 Prozent. In Portugal gab es zudem in beiden Bildungsbereichen einen deutlichen Anstieg der geschätzten Klassengröße, was zusammen mit den geringeren Gehältern der Lehrkräfte zu einem deutlichen Rückgang der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler führte (Abb. B7.2).

In den Ländern mit verfügbaren Daten sowohl für 2010 als auch 2015 ist die Veränderung der durchschnittlichen geschätzten Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I das Ergebnis einer Zu- bzw. Abnahme in einer vergleichbaren Zahl von Ländern. Im Primar- und Sekundarbereich I gab es die stärksten Rückgänge in den Ländern mit relativ großen geschätzten Klassengrößen im Jahr 2010 (Chile, Israel und die Türkei im Primarbereich sowie Chile und Estland im Sekundarbereich I). Der Rückgang der geschätzten Klassengröße führte sowohl in Chile als auch Israel zu einem Anstieg der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, obwohl in Chile die Gehälter der Lehrkräfte sanken.

Die Veränderungen bei der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, den beiden anderen Faktoren, die sich auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte auswirken, sind tendenziell geringer, wobei von den vier Faktoren die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden am wenigsten variiert. In den meisten Ländern veränderte sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden in beiden Bildungsbereichen zwischen 2010 und 2015 um weniger als 2 Prozent. Die Tatsache, dass diese Faktoren im Zeitverlauf tendenziell weniger stark variieren, könnte ein Anzeichen für das politische Feingefühl bei der Umsetzung von bildungspolitischen Reformen in diesen Bereichen sein (OECD, 2012).

Dennoch änderten sich in einigen wenigen Ländern die Unterrichtszeit der Schüler und/ oder die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden signifikant. So gab es beispielsweise in Norwegen, Polen und Portugal Reformen, um die Unterrichtszeit der Schüler in Lesen und Mathematik zu erhöhen. Zwischen 2010 und 2015 stieg die Unterrichtszeit in diesen drei Ländern im Primarbereich um 6 bis 7 Prozent, und auch im Sekundarbereich I waren überdurchschnittliche Zunahmen zu beobachten. Das Land, in dem sich die Unterrichtszeit der Schüler in diesem Zeitraum am stärksten veränderte, war Dänemark, wo sie im Primarbereich um mehr als 36 Prozent und im Sekundarbereich I um 24 Prozent stieg. Diese Zunahme war eine Folge der Reform des dänischen Bildungssystems 2014/2015 im Primarbereich und Sekundarbereich I, durch die die Unterrichtstage für die Schüler länger und abwechslungsreicher wurden. Sie führte auch zu einer deutlichen Steigerung der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, nämlich um mehr als 20 Prozent in beiden Bildungsbereichen. Im Zeitraum 2010 bis 2015 hat sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden am signifikantesten im Vereinigten Königreich und in Griechenland verändert, im Vereinigten Königreich gab es einen Anstieg von 684 auf 942 Zeitstunden im Primarbereich und in Griechenland einen Anstieg von 415 auf 528 Zeitstunden im Sekundarbereich I.



### Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und bildungspolitischen Entscheidungen

Höhere Ausgabenniveaus im Bildungsbereich lassen sich nicht automatisch mit einem leistungsstärkeren Bildungssystem gleichsetzen. Dies ist keineswegs überraschend, denn auch wenn einzelne Länder ähnlich hohe Finanzmittel in Bildung investieren, verfolgen sie nicht notwendigerweise die gleichen bildungspolitischen Ansätze und ergreifen die gleichen Maßnahmen. So waren beispielsweise 2015 in Australien und Slowenien die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) ähnlich hoch, sie lagen in beiden Ländern über dem OECD-Durchschnitt. In Slowenien war dies das Ergebnis von Gehältern der Lehrkräfte und einer Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler, die unter dem Durchschnitt lagen und so die Kosten senkten, sowie von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und einer geschätzten Klassengröße, die ebenfalls unter dem Durchschnitt lagen und so die Kosten erhöhten. In Australien hingegen lagen sowohl die Gehälter der Lehrkräfte als auch die Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler über dem Durchschnitt, die Gehaltskosten pro Schüler wurden jedoch durch die überdurchschnittliche hohe Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden gesenkt.

Auch können ähnliche bildungspolitische Entscheidungen der Länder trotzdem zu unterschiedlichen Gehaltskostenniveaus der Lehrkräfte pro Schüler führen. So liegen beispielsweise im Sekundarbereich I sowohl in Finnland als auch in Ungarn die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, die geschätzte Klassengröße, die Gehälter der Lehrkräfte und die Unterrichtszeit unter dem Durchschnitt. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, die sich aus dieser Kombination ergeben, unterscheiden sich jedoch deutlich zwischen den beiden Ländern: In Finnland liegen sie 1.372 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt und in Ungarn 1.668 US-Dollar darunter (Tab. B7.3 und Abb. B7.3).

### Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den einzelnen Bildungsbereichen

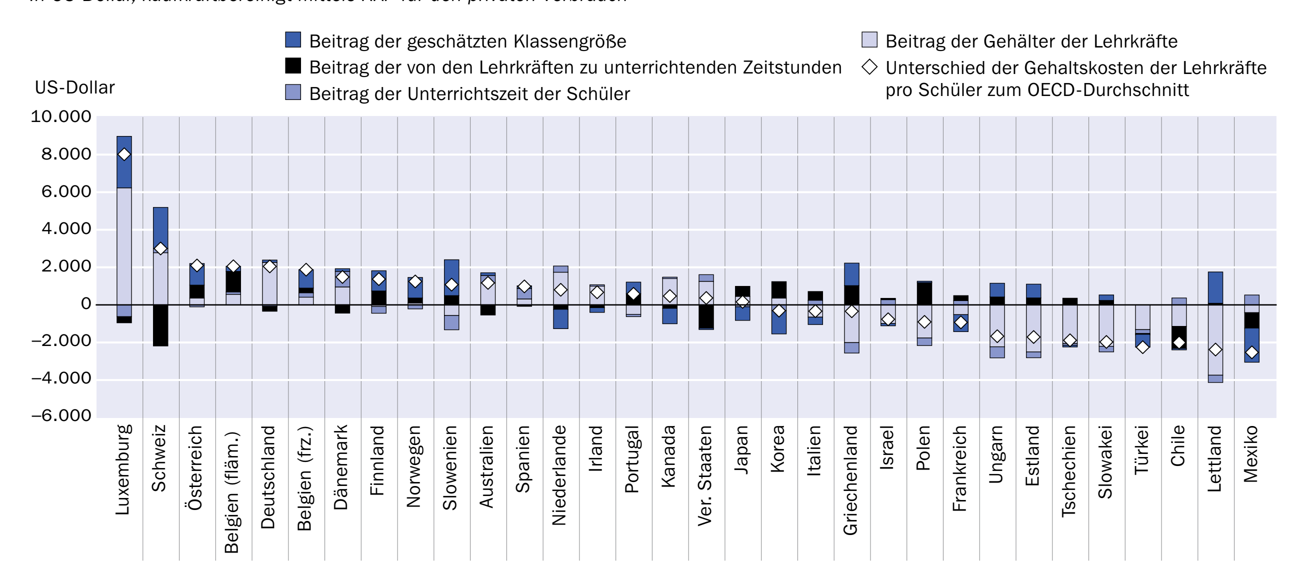
Ein Vergleich der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit dem OECD-Durchschnitt und des relativen Beitrags der vier Faktoren ermöglichen ein besseres Verständnis dafür, wie sich jeder der Faktoren auf die Bildungsausgaben in einem Land und einem Bildungsbereich auswirkt. In allen Bildungsbereichen wirken sich die Gehälter der Lehrkräfte im

**Abbildung B7.3**



**Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2015)**

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch*




*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zum OECD-Durchschnitt.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558154*

**Erläuterung der Abbildung:** Die Abbildung zeigt den Beitrag verschiedener Faktoren (in US-Dollar) zu dem Unterschied in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt. So liegen beispielsweise in Slowenien die Gehaltskosten pro Schüler 1.028 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt. Grund hierfür sind die in Slowenien gegenüber dem OECD-Durchschnitt unterdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (–661 US-Dollar) und eine unterdurchschnittlich hohe Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schüler (–781 US-Dollar), was beides die Gehaltskosten der Lehrkräfte senkt. Dies wird jedoch mehr als ausgeglichen durch eine niedrigere geschätzte Klassengröße (+1.973 US-Dollar) und eine geringere Zahl an zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte (+497 US-Dollar).

Allgemeinen am stärksten auf den Unterschied der durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zum OECD-Durchschnitt aus. Sie waren in den Ländern mit verfügbaren Daten für 2015 in 23 von 31 Ländern im Primarbereich der Hauptfaktor, in 19 von 32 Ländern im Sekundarbereich I und in 12 von 17 Ländern im Sekundarbereich II (Tab. B7.a).

Die geschätzte Klassengröße ist in jedem Bildungsbereich der zweitwichtigste bestimmende Faktor für Unterschiede bei den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in 5 von 31 Ländern und subnationalen Einheiten im Primarbereich, in 9 von 33 Ländern und subnationalen Einheiten im Sekundarbereich I und in 3 von 17 Ländern und subnationalen Einheiten im Sekundarbereich II).

Die Gehälter der Lehrkräfte erweisen sich weniger häufig als wichtigster Faktor für den Unterschied zu den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, wenn man den unterschiedlichen Wohlstand der einzelnen Länder berücksichtigt (also die Gehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf untersucht). Dennoch bleiben die Gehälter der Lehrkräfte und die geschätzte Klassengröße in jedem Bildungsbereich die wichtigsten bestimmenden Faktoren für Abweichungen von den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (Tab. B7.b im Internet).

Tabelle B7.a

**Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2015)**

| | Primarbereich | Sekundarbereich I | Sekundarbereich II |
|---|---|---|---|
| **Gehalt** | **23 Länder** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (–), CZE (–), DNK (+), LVA (–), EST (–), DEU (+), GRC (–), HUN (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), JPN (+), LUX (+), NLD (+), POL (–), PRT (–), SVK (–), CHE (+), TUR (–) | **19 Länder** AUS (+), CAN (+), CZE (–), DNK (+), LVA (–), EST (–), DEU (+), GRC (–), HUN (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), LUX (+), NLD (+), POL (–), SVK (–), CHE (+), TUR (–), USA (+) | **12 Länder** BFL (+), CAN (+), CHL (–), FRA (–), HUN (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), LUX (+), NLD (+), SVK (–), TUR (–) |
| **Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler** | **2 Länder** FIN (–), KOR (–) | **1 Land** ESP (+) | **0 Länder** |
| **Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden** | **1 Land** SVN (+) | **2 Länder** BFL (+), CHL (–) | **2 Länder** AUT (+), DNK (+) |
| **Geschätzte Klassengröße** | **5 Länder** AUT (+), FRA (+), MEX (–), NOR (+), ESP (+) | **10 Länder** AUT (+), BFR (+), FIN (+), FRA (–), JPN (–), KOR (–), MEX (–), NOR (+), PRT (+), SVN (+) | **3 Länder** BFR (+), MEX (–), PRT (+) |

*Anmerkung: Die Länder sind bei den einzelnen Bildungsbereichen jeweils der Zelle für den Faktor zugeordnet, der die größten Auswirkungen (in US-Dollar) auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler hat. Plus- oder Minuszeichen zeigen an, ob dieser Faktor die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler erhöht oder verringert.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen B7.2, B7.3 sowie B7.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560757*
*Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten und Abkürzungen s. Hinweise für den Leser.*

Kasten B7.2

## Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Kind im Elementarbereich (ISCED 02)

Die Tabellen und Zahlen in diesem Indikator umfassen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II – Bildungsbereichen also, die in den OECD-Ländern im Allgemeinen unter die Schulpflicht fallen. Aber angesichts der Tatsache, dass sich der Elementarbereich (ISCED 02) in vielen Ländern rasant fortentwickelt hat, könnte es auch von besonderem Interesse sein, welche Budgetmittel die Länder für diesen Bildungsbereich vorsehen.

Bei der Analyse des Elementarbereichs (ISCED 02) werden ähnliche Faktoren wie in den anderen Bildungsbereichen zur Anwendung gebracht, sie müssen jedoch in gewissem Maße angepasst werden. Die Zahl der Unterrichtszeitstunden ist die Zeit, die die Kinder im letzten Jahr der vorschulischen Bildung mit explizit pädagogischen oder Lernaktivitäten verbringen, als Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden wird die Kontaktzeit der Lehrkräfte mit den Kindern zugrunde gelegt, und als geschätzte Klassengröße gilt die geschätzte Gruppengröße (OECD, 2017a). Weil die geschätzte Gruppengröße von der Definition von vollzeitäquivalenten Kindern und Lehrkräften in den einzelnen Ländern abhängt, die sich in diesem Bildungsbereich sehr stark unterscheiden kann, sollten diese Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Gehaltskosten für Lehrkräfte pro Kind im Elementarbereich (ISCED 02) niedriger als die Gehaltskosten pro Schüler in den nachfolgenden Bildungsbereichen. Meist liegt dies an den niedrigeren Gehältern der Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich. Es gibt aber auch Länder, in denen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Kind im Elementarbereich (ISCED 02) ähnlich hoch oder sogar höher sind als die Gehaltskosten pro Schüler im Primarbereich. Das ist in Italien,

Mexiko und den Niederlanden der Fall – alles Länder, in denen die Gehälter der Lehrkräfte in beiden Bildungsbereichen gleich hoch sind.

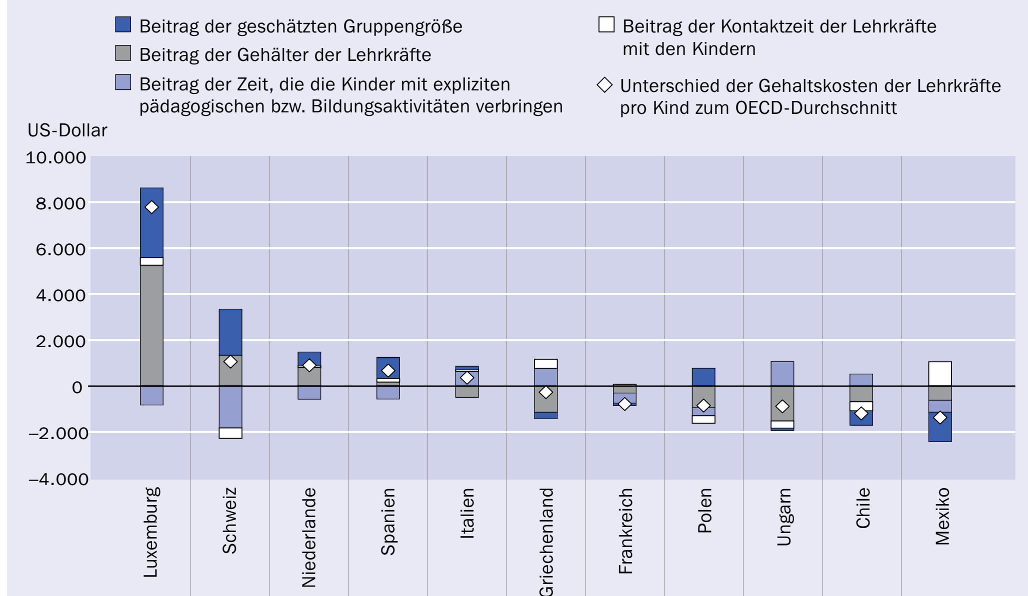
Abbildung B7.a zeigt, wie jeder der Faktoren (die Gehälter der Lehrkräfte, die geschätzte Gruppengröße, die Zeit, die die Kinder mit explizit pädagogischen oder Lernaktivitäten verbringen, und die Kontaktzeit der Lehrkräfte mit den Kindern) zu den Unterschieden zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Kind in einem Land und dem OECD-Durchschnitt im Elementarbereich (ISCED 02) beiträgt. Wie auch in den anderen Bildungsbereichen können einem ähnlichen Gesamtausgabenniveau ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen in den einzelnen Ländern zugrunde liegen. In Polen und Ungarn beispielsweise sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Kind ähnlich – sie liegen unter dem OECD-Durchschnitt. In Polen ist dies das Ergebnis einer Kombination aus Gehältern der Lehrkräfte, Zeit, die die Schüler mit explizit pädagogischen oder Lernaktivitäten verbringen, und geschätzter Gruppengröße, die unter dem Durchschnitt liegen, und einer Kontaktzeit der Lehrkräfte mit den Kindern, die über dem Durchschnitt liegt. In Ungarn liegen die Gehälter der Lehrkräfte auch unter dem Durchschnitt, aber die geschätzte Gruppengröße entspricht fast dem Durchschnitt, und die Zeit, die die Schüler mit explizit pädagogischen oder Lernaktivitäten verbringen, liegt über dem OECD-Durchschnitt.

**Abbildung B7.a**



**Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte in öffentlichen Bildungseinrichtungen, pro Kind im Elementarbereich (ISCED 02) (2015)**

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch*




*Anmerkung: Die Daten zu der Zeit, die Kinder mit expliziten pädagogischen und Bildungsaktivitäten im Elementarbereich (ISCED 02) verbringen, stammen aus der Datenerhebung zu Übergängen des Netzwerks Early Childhood Education and Care (ECED). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Kind zum OECD-Durchschnitt.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558173*

**Erläuterung der Abbildung:** Die Abbildung zeigt den Beitrag verschiedener Faktoren (in US-Dollar) zu dem Unterschied in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt. So liegen beispielsweise in der Schweiz die Gehaltskosten pro Schüler 1.055 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt. Kinder in der Schweiz verbringen gegenüber dem OECD-Durchschnitt unterdurchschnittlich wenig Zeit mit expliziten pädagogischen bzw. Bildungsaktivitäten (–1.831 US-Dollar) und haben eine überdurchschnittlich hohe Kontaktzeit mit den Lehrkräften (–454 US-Dollar), was die Gehaltskosten der Lehrkräfte senkt. Dies wird jedoch mehr als ausgeglichen durch gegenüber dem OECD-Durchschnitt überdurchschnittlich hohe Gehälter der Lehrkräfte (+1.337 US-Dollar) und eine unterdurchschnittlich kleine Gruppengröße (+2.003 US-Dollar).

## Definitionen

*Unterrichtszeit* bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Bildungseinrichtung für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Gelände der Bildungseinrichtung bzw. als extracurriculare Aktivität außerhalb der regulären Unterrichtsstunden anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt.

*Unterrichtszeit der Lehrkräfte/Von den Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden* stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden.



## Angewandte Methodik

Die *Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler* werden auf Grundlage der Gehälter der Lehrkräfte, der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sowie der geschätzten Klassengröße (Näherungswert für die Klassengröße) berechnet. In den meisten Fällen wurden die Werte für diese Variablen aus *Bildung auf einen Blick* entnommen (s. u.). Die Jahresgehälter der Lehrkräfte in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP-Index) für den privaten Verbrauch geteilt wird. Dabei kommt die in Indikator D3 bei den Gehältern der Lehrkräfte verwendete Methode zur Anwendung. Das Ergebnis sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ausgedrückt in US-Dollar. Weitere Einzelheiten zur Analyse dieser Faktoren s. Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten für das Schuljahr 2015 sowie die Daten für 2010 zu den Gehältern von Lehrkräften und den von ihnen zu unterrichtenden Zeitstunden beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik sowie der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2015 von der OECD durchgeführt wurden. Die Gehälter der Lehrkräfte sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch. Sonstige Daten für das Schuljahr 2010 beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide von der OECD durchgeführt und in *Bildung auf einen Blick 2007* und *2015* (Daten zur Schüler-Lehrkräfte-Relation und Unterrichtszeit der Schüler) veröffentlicht wurden. Die Daten für 2015 zu den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden beziehen sich auf Angaben für 2015 aus *Bildung auf einen Blick 2015*. Die Konsistenz der Daten für 2010 und 2015 wurde validiert (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017b) sowie für länderspezifische Angaben Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2017a), Starting Strong 2017: *Key OECD Indicators of Early Childhood Education and Care,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en*.

OECD (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports (2003), „Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000 – 2001", *Education Statistics Bulletin,* No. 29, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Quebec, *www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf*.

## Tabellen Indikator B7

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560795*

- Tabelle B7.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2010 und 2015)
- Tabelle B7.2: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2015)
- Tabelle B7.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2015)
- **WEB** Table B7.4a: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in primary education (2010 and 2015) (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich [2010 und 2015])
- **WEB** Table B7.4b: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in lower secondary education (2010 and 2015) (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I [2010 und 2015])

- **WEB** Table B7.4c: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions in general programmes of upper secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II an öffentlichen Bildungseinrichtungen) (2015)

- **WEB** Table B7.5: Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in general programmes of upper secondary education (Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II) (2015)



- Tabelle B7.a: Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2015)

- **WEB** Table B7.b: Main factors influencing salary cost of teachers per student as a percentage of per capita GDP, by level of education (Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf, nach Bildungsbereich) (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

**Tabelle B7.1**

**Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2010 und 2015)**

*Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, und als Prozentsatz des BIP pro Kopf*

| | Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar, zu konstanten Preisen 2015) | | | | Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Primarbereich | | Sekundarbereich I | | Primarbereich | Sekundarbereich I |
| | 2015 | 2010 | 2015 | 2010 | 2015 | 2015 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| **OECD Länder** | | | | | | |
| Australien | 3 877 | 3 527 | 4 684 | 4 423 | 8,1 | 9,8 |
| Österreich | 3 813 | 3 824 | 5 612 | 5 460 | 7,7 | 11,3 |
| Kanada | 3 930 | 3 351 | 3 985 | 3 360 | 8,8 | 8,9 |
| Chile | 1 646 | 1 367 | 1 509 | 1 228 | 7,1 | 6,5 |
| Tschechien | 1 014 | 1 175 | 1 630 | 1 981 | 3,0 | 4,8 |
| Dänemark | 4 765 | 4 888 | 5 000 | 4 958 | 9,7 | 10,2 |
| Estland | 1 280 | 928 | 1 803 | 1 012 | 4,4 | 6,2 |
| Finnland | 2 985 | 3 059 | 4 886 | 4 734 | 7,1 | 11,5 |
| Frankreich | 1 865 | 1 862 | 2 584 | 2 542 | 4,5 | 6,3 |
| Deutschland | 4 369 | 3 543 | 5 561 | 4 444 | 9,0 | 11,5 |
| Griechenland | 2 671 | m | 3 174 | m | 10,2 | 12,1 |
| Ungarn | 1 732 | 1 423 | 1 846 | 1 442 | 6,6 | 7,0 |
| Island | m | 3 444 | m | 3 444 | m | m |
| Irland | 3 545 | 3 900 | 4 184 | 4 366 | 5,2 | 6,1 |
| Israel | 2 017 | 1 397 | 2 750 | 2 043 | 5,5 | 7,4 |
| Italien | 2 766 | 3 214 | 3 180 | 3 336 | 7,4 | 8,6 |
| Japan | 2 992 | 2 480 | 3 676 | 3 123 | 7,8 | 9,6 |
| Korea | 2 970 | 2 419 | 3 206 | 2 577 | 8,7 | 9,3 |
| Lettland | 753 | m | 1 136 | m | 3,0 | 4,6 |
| Luxemburg | 10 391 | 10 150 | 11 532 | 11 642 | 10,1 | 11,2 |
| Mexiko | 1 040 | 987 | 987 | 1 026 | 5,8 | 5,5 |
| Niederlande | 3 331 | m | 4 317 | m | 6,7 | 8,7 |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m |
| Norwegen | 4 381 | 4 119 | 4 762 | 4 350 | 8,4 | 9,1 |
| Polen | 2 241 | 2 229 | 2 609 | 1 757 | 8,4 | 9,7 |
| Portugal | 2 917 | 3 859 | 4 100 | 5 348 | 9,8 | 13,8 |
| Slowakei | 1 042 | 843 | 1 541 | 1 059 | 3,5 | 5,2 |
| Slowenien | 2 450 | 2 495 | 4 592 | 5 072 | 7,7 | 14,4 |
| Spanien | 3 453 | 3 821 | 4 497 | 6 000 | 10,0 | 13,0 |
| Schweden | m | m | m | m | m | m |
| Schweiz | 4 376 | 3 989 | 6 515 | 5 736 | 7,0 | 10,4 |
| Türkei | 1 206 | 1 595 | 1 261 | m | 5,0 | 5,2 |
| Vereinigte Staaten | m | m | 3 883 | m | m | 6,9 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 4 161 | m | 5 569 | m | 9,1 | 12,2 |
| Belgien (frz.) | 4 027 | 3 945 | 5 389 | 6 208 | 8,8 | 11,8 |
| England (UK) | m | 2 190 | m | 6 037 | m | m |
| Schottland (UK) | m | 2 052 | m | 5 061 | m | m |
| **OECD-Durchschnitt[1]** | **2 848** | **2 648** | **3 514** | **3 217** | **7,0** | **8,6** |

*Anmerkung: Die in diesem Indikator für die Berechnung angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen und 15 Jahren Berufserfahrung (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1), und die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (s. Indikator D4) bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr.*

*1. Der OECD-Durchschnitt für die Gehaltskosten wird berechnet als durchschnittliches Gehalt von Lehrkräften in den OECD-Ländern dividiert durch die durchschnittliche Schüler-Lehrkräfte-Relation. Hierbei werden nur die Länder und subnationalen Einheiten mit Angaben zu allen für die Berechnung der Gehaltskosten notwendigen Faktoren berücksichtigt; daher entspricht der Wert nicht dem Durchschnitt der in der Tabelle aufgeführten Gehaltskosten.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560624*

*Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle B7.2

### Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2015)

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch*

| | Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2015) | Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2015 von | Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von | Auswirkung (in US-Dollar) einer Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von | Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von | Auswirkung (in US-Dollar) einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von |
| | | **2.848 US-Dollar** | **42.017 US-Dollar** | **796 Zeitstunden** | **788 Zeitstunden** | **15 Schülern/Klasse** |
| | (1) | (2) = (3) + (4) + (5) + (6) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| **OECD Länder** | | | | | | |
| Australien | 3 877 | **1 029** | 1 164 | 803 | −319 | −619 |
| Österreich | 3 813 | **965** | 213 | −408 | 38 | 1 122 |
| Kanada | 3 930 | **1 081** | 1 516 | 493 | −38 | −890 |
| Chile | 1 646 | **−1 202** | −927 | 609 | −854 | −30 |
| Tschechien | 1 014 | **−1 835** | −1 353 | −272 | −79 | −130 |
| Dänemark | 4 765 | **1 917** | 1 004 | 676 | 21 | 216 |
| Estland[1] | 1 280 | **−1 568** | −1 763 | −388 | 516 | 67 |
| Finnland | 2 985 | **137** | −106 | −678 | 449 | 473 |
| Frankreich | 1 865 | **−983** | −428 | 192 | −308 | −439 |
| Deutschland | 4 369 | **1 521** | 1 732 | −451 | −50 | 290 |
| Griechenland | 2 671 | **−177** | −1 465 | −37 | 639 | 685 |
| Ungarn | 1 732 | **−1 116** | −1 804 | −496 | 626 | 559 |
| Island | m | **m** | m | m | m | m |
| Irland | 3 545 | **697** | 1 002 | 447 | −481 | −271 |
| Israel | 2 017 | **−831** | −838 | 490 | −222 | −260 |
| Italien | 2 766 | **−82** | −618 | 318 | 132 | 86 |
| Japan | 2 992 | **144** | 547 | −126 | 178 | −455 |
| Korea | 2 970 | **122** | 487 | −607 | 531 | −289 |
| Lettland | 753 | **−2 095** | −2 572 | −548 | 275 | 749 |
| Luxemburg | 10 391 | **7 543** | 5 414 | 922 | −167 | 1 374 |
| Mexiko | 1 040 | **−1 808** | −706 | 235 | −28 | −1 309 |
| Niederlande | 3 331 | **483** | 845 | 517 | −516 | −363 |
| Neuseeland | m | **m** | m | m | m | m |
| Norwegen | 4 381 | **1 533** | 307 | −226 | 223 | 1 230 |
| Polen | 2 241 | **−607** | −1 311 | −593 | 842 | 455 |
| Portugal | 2 917 | **69** | −205 | 36 | 173 | 65 |
| Slowakei | 1 042 | **−1 806** | −1 518 | −316 | −103 | 131 |
| Slowenien | 2 450 | **−398** | −202 | −481 | 613 | −328 |
| Spanien | 3 453 | **605** | 95 | −13 | −348 | 872 |
| Schweden | m | **m** | m | m | m | m |
| Schweiz[2] | 4 376 | **1 528** | 1 762 | 102 | −1 144 | 807 |
| Türkei | 1 206 | **−1 642** | −1 032 | −196 | −258 | −156 |
| Vereinigte Staaten | m | **m** | m | m | m | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 4 161 | **1 313** | 646 | 108 | 183 | 376 |
| Belgien (frz.) | 4 027 | **1 179** | 524 | 220 | 271 | 163 |
| England (UK) | m | **m** | m | m | m | m |
| Schottland (UK) | m | **m** | m | m | m | m |

*Anmerkung: Die in diesem Indikator für die Berechnung angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen und 15 Jahren Berufserfahrung (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1), und die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (s. Indikator D4) bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr.*

*1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter der Lehrkräfte zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter der Lehrkräfte nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle nach 15 Jahren.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560643*

*Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten und Abkürzungen s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle B7.3

### Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2015)

*In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch*

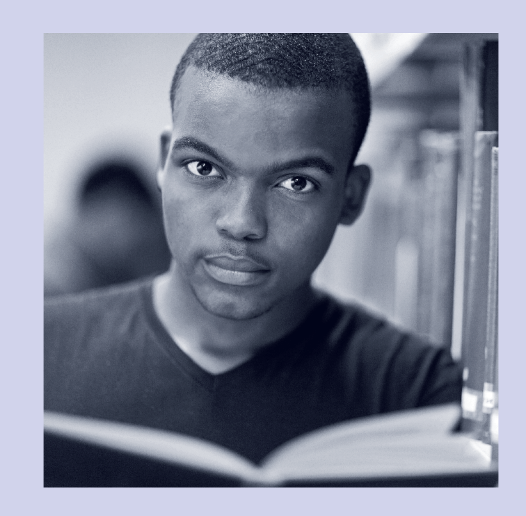
| | Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2015) | Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2015 von | Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von | Auswirkung (in US-Dollar) einer Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von | Auswirkung (in US-Dollar) von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von | Auswirkung (in US-Dollar) einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2015 von |
| | | **3.514 US-Dollar** | **44.658 US-Dollar** | **920 Zeitstunden** | **707 Zeitstunden** | **17 Schülern/Klasse** |
| | (1) | (2) = (3) + (4) + (5) + (6) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| **OECD Länder** | | | | | | |
| Australien | 4 684 | **1 170** | 1 166 | 402 | –540 | 142 |
| Österreich | 5 612 | **2 098** | 364 | –104 | 688 | 1 150 |
| Kanada | 3 985 | **472** | 1 459 | 17 | –183 | –821 |
| Chile | 1 509 | **–2 005** | –1 143 | 369 | –1 176 | –55 |
| Tschechien | 1 630 | **–1 884** | –2 057 | –94 | 356 | –89 |
| Dänemark | 5 000 | **1 486** | 955 | 830 | –440 | 141 |
| Estland[1] | 1 803 | **–1 710** | –2 504 | –310 | 371 | 732 |
| Finnland | 4 886 | **1 372** | –84 | –362 | 741 | 1 077 |
| Frankreich | 2 584 | **–930** | –521 | 227 | 267 | –904 |
| Deutschland | 5 561 | **2 048** | 2 262 | –70 | –270 | 125 |
| Griechenland | 3 174 | **–340** | –2 010 | –554 | 1 025 | 1 199 |
| Ungarn | 1 846 | **–1 668** | –2 231 | –589 | 420 | 732 |
| Island | m | **m** | m | m | m | m |
| Irland | 4 184 | **671** | 1 009 | 63 | –149 | –252 |
| Israel | 2 750 | **–764** | –992 | 335 | 15 | –121 |
| Italien | 3 180 | **–334** | –652 | 246 | 467 | –394 |
| Japan | 3 676 | **162** | 454 | –102 | 534 | –725 |
| Korea | 3 206 | **–307** | 363 | –305 | 876 | –1 241 |
| Lettland | 1 136 | **–2 378** | –3 744 | –388 | 86 | 1 667 |
| Luxemburg | 11 532 | **8 018** | 6 232 | –628 | –327 | 2 741 |
| Mexiko | 987 | **–2 527** | –415 | 527 | –818 | –1 820 |
| Niederlande | 4 317 | **803** | 1 738 | 332 | –236 | –1 031 |
| Neuseeland | m | **m** | m | m | m | m |
| Norwegen | 4 762 | **1 248** | 102 | –213 | 265 | 1 095 |
| Polen | 2 609 | **–905** | –1 762 | –402 | 1 196 | 64 |
| Portugal | 4 100 | **587** | –506 | –120 | 594 | 618 |
| Slowakei | 1 541 | **–1 972** | –2 205 | –296 | 236 | 293 |
| Slowenien | 4 592 | **1 078** | –565 | –760 | 494 | 1 909 |
| Spanien | 4 497 | **983** | 316 | 558 | –33 | 142 |
| Schweden | m | **m** | m | m | m | m |
| Schweiz[2] | 6 515 | **3 001** | 2 776 | 232 | –2 187 | 2 181 |
| Türkei | 1 261 | **–2 253** | –1 318 | –207 | –41 | –687 |
| Vereinigte Staaten | 3 883 | **369** | 1 254 | 354 | –1 237 | –3 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 5 569 | **2 055** | 563 | 127 | 1 093 | 272 |
| Belgien (frz.) | 5 389 | **1 875** | 409 | 235 | 250 | 981 |
| England (UK) | m | **m** | m | m | m | m |
| Schottland (UK) | m | **m** | m | m | m | m |

*Anmerkung: Die in diesem Indikator für die Berechnung angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen und 15 Jahren Berufserfahrung (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1), und die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (s. Indikator D4) bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr.*

*1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter der Lehrkräfte zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle nach 15 Jahren.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). http://dx.doi.org/10.1787/888933560662*

*Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten und Abkürzungen s. Hinweise für den Leser.*



# Kapitel C
# Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Indikator C1
Wer nimmt an Bildung teil?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560871*

Indikator C2
Welche Systeme gibt es weltweit im Elementarbereich?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560985*

Indikator C3
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561061*

Indikator C4
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561137*

Indikator C5
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561194*

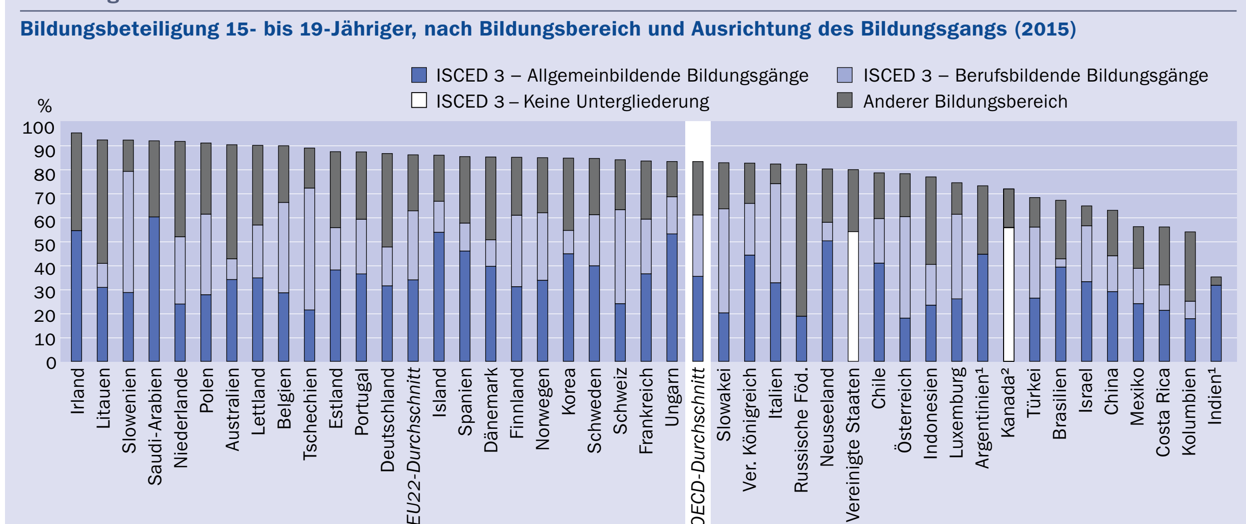
Indikator C6
Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561422*

# Indikator C1
# Wer nimmt an Bildung teil?

- In den OECD-Ländern können mindestens 90 Prozent der Schüler erwarten, im Durchschnitt 14 Jahre lang in Ausbildung zu sein, die Bandbreite reicht jedoch von 10 Jahren in Mexiko und der Türkei bis zu 17 Jahren in Norwegen.
- Junge Erwachsene verbringen mehr Zeit in Ausbildung: Zwischen 2000 und 2015 ist die Bildungsbeteiligung der 20-Jährigen im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre um 7 Prozentpunkte gestiegen.
- 2015 befanden sich im Durchschnitt der OECD-Länder 85 Prozent der 15- bis 19-Jährigen noch in Ausbildung: 37 Prozent von ihnen besuchten allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, 25 Prozent berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II und 23 Prozent Bildungsgänge in einem anderen Bildungsbereich als dem Sekundarbereich II (Abb. C1.1).

**Abbildung C1.1**

**Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, nach Bildungsbereich und Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)**




*1. Referenzjahr 2014. 2. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtbildungsbeteiligung.*
*Quelle: OECD (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558192*

## Kontext

Die Wege durch das Bildungssystem können sich sowohl zwischen den einzelnen Ländern unterscheiden als auch für verschiedene Bildungsteilnehmer innerhalb eines Landes. Am wenigsten dürften sich die Länder beim Besuch des Primar- und Sekundarbereichs I unterscheiden. Hier besteht in der Regel Schulpflicht, und es erfolgt keine starke Differenzierung, während die Schüler den Primar- und Sekundarbereich I durchlaufen. Menschen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Bedürfnisse und Präferenzen, daher versuchen die meisten Bildungssysteme, unterschiedliche Arten von Bildungsgängen und Formen der Bildungsteilnahme anzubieten, insbesondere in den höheren Bildungsbereichen (Sekundarbereich II und darüber hinaus) und für Erwachsene.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin sicherzustellen, dass den Menschen geeignete Möglichkeiten für das Erreichen eines angemessenen Bildungsstands zur Verfügung stehen, was davon abhängt, inwieweit der Einzelne in der Lage ist, die unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems zu durchlaufen. Ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II ist ein wesentlicher Faktor für eine Verbesserung der Chancengleichheit (s. Indikator A9), allerdings bestehen bei den Abschlussquoten immer noch große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern (s. Indikator A2). Die Entwicklung und Stärkung sowohl der allgemeinbildenden als auch der berufsbildenden Ausbildung (s. Abschnitt Definitionen) im Sekundarbereich II kann dazu beitragen, Bildung für Menschen mit unterschiedlichen Präferenzen und Neigungen stärker inklusiv und ansprechender zu gestalten. In vielen Bildungssystemen ermöglicht es die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) auch Erwachsenen, sich erneut in eine Lernumgebung zu integrieren und Kompetenzen zu entwickeln, die ihre Beschäftigungschancen verbessern. Darüber hinaus werden berufliche Ausbildungsgänge häufig von Schülern gewählt, die in den zuvor durchlaufenen Bildungsbereichen Schwierigkeiten hatten und bei denen daher ein höheres Risiko besteht, dass sie keinen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden. Ein starker Sekundarbereich II stellt daher sicher, dass den Schülern flexible Übergänge zur Verfügung stehen, um entweder in den Tertiärbereich zu wechseln oder direkt in den Arbeitsmarkt einzutreten.



## Weitere wichtige Ergebnisse

- 2015 betrug in der überwiegenden Mehrheit der OECD- und Partnerländer die Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter zwischen 5 und 14 Jahren mindestens 97 Prozent. Das entspricht im Großen und Ganzen den üblichen gesetzlichen Vorgaben, nach denen die Schulpflicht im Alter von 6 Jahren beginnt und ungefähr zwischen 16 und 17 Jahren endet.

- In den OECD-Ländern besucht der größte Teil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weiterhin öffentliche Bildungseinrichtungen – im Durchschnitt der OECD-Länder 68 Prozent.

- Der Anteil der an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmenden Schüler im Sekundarbereich II variiert stark zwischen den Ländern. In Belgien, Finnland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, der Slowakei, Slowenien und Tschechien beträgt ihr Anteil mindestens 60 Prozent, in Brasilien, Indien und Kanada hingegen weniger als 10 Prozent. In einigen Ländern sind kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge (s. Abschnitt Definitionen) ein sehr wichtiges Element der beruflichen Ausbildung, insbesondere in Dänemark, Deutschland, Lettland, der Schweiz und Ungarn, wo sie mehr als 85 Prozent dieser Bildungsgänge ausmachen.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen fast drei Viertel (71 Prozent) der Schüler des Sekundarbereichs II, deren Alter über dem Durchschnittsalter des Sekundarbereichs II liegt (d. h. älter als 24 Jahre), berufsbildende Bildungsgänge. In Deutschland, Finnland, Frankreich, den Niederlanden und Slowenien nehmen praktisch alle über 24-jährigen Erwachsenen, die in diesem Bildungsbereich eingeschrieben sind, an berufsbildenden Bildungsgängen teil.

# Analyse und Interpretationen

## Bildungsbeteiligung im frühen Alter

2015 lag in rund der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten die Bildungsbeteiligung 3- und 4-Jähriger bei über 90 Prozent, eine Situation, die in der vorliegenden Analyse als vollständige Bildungsbeteiligung bezeichnet wird. In einigen Ländern findet sich relativ häufig sogar eine Bildungsbeteiligung in noch früherem Alter – in Dänemark, Island und Norwegen wurde schon für 2-Jährige eine vollständige Bildungsbeteiligung erreicht (s. Indikator C2). In anderen Ländern ist eine vollständige Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter zwischen 5 und 6 Jahren erreicht, Ausnahmen sind hier die Russische Föderation (7 Jahre) und Estland (8 Jahre). Die vollständige Bildungsbeteiligung endet in den meisten OECD-Ländern im Alter von 17 oder 18 Jahren, in einigen Ländern jedoch deutlich früher, z. B. in Mexiko (14 Jahre) und der Türkei (14 Jahre). In keinem Land liegt die Bildungsbeteiligung der 19-Jährigen bei über 90 Prozent.

In gewisser Weise spiegelt dieses Bild die gesetzlichen Vorschriften der Länder wider. In den meisten OECD-Ländern beginnt die Schulpflicht im Alter von 6 Jahren und endet mit 16 oder 17 Jahren. Das typische Alter zu Beginn der Schulpflicht reicht von 4 Jahren in Brasilien, Luxemburg und Mexiko bis zu 7 Jahren in Estland, Finnland, Indonesien, der Russischen Föderation, Schweden und Südafrika. Im Vereinigten Königreich liegt es zwischen 4 und 5 Jahren und in den Vereinigten Staaten zwischen 4 und 6 Jahren.

Die Schulpflicht gilt in allen OECD-Ländern für den Primar- und Sekundarbereich I, in den meisten auch für den Sekundarbereich II, jeweils in Abhängigkeit von der in den einzelnen Ländern mit einem bestimmten Bildungsbereich verbundenen Altersspanne. In fast allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten liegt die Bildungsbeteiligung für die Altersgruppe der 5- bis 14-Jährigen bei über 95 Prozent, d. h., bei der Grundbildung gibt es eine vollständige Bildungsbeteiligung. Die einzigen Ausnahmen sind hier Estland und die Slowakei.

## Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger

In den letzten Jahren haben die Länder die Vielfalt der Bildungsgänge im Sekundarbereich II erweitert. Diese größere Vielfalt ist einerseits eine Reaktion auf die wachsende Nachfrage nach Bildungsangeboten in diesem Bildungsbereich, andererseits das Ergebnis von veränderten Lehrplänen und Anforderungen der Arbeitsmärkte. Die Änderung der Lehrpläne erfolgte schrittweise: So wird jetzt nicht länger streng getrennt zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen, sondern es werden vielmehr umfassendere Bildungsgänge angeboten, die beide Bereiche abdecken und flexiblere Übergänge entweder zu weiteren Bildungsangeboten oder direkt in den Arbeitsmarkt ermöglichen.

Die Daten für 2015 zeigen, dass die Bildungsbeteiligung der 15- bis 16-Jährigen, d. h. der Altersgruppe, die normalerweise den Sekundarbereich II besucht, im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten bei mindestens 95 Prozent lag. Bei den 17-Jährigen nehmen im Durchschnitt der OECD-Länder 92 Prozent an Bildung teil, in Irland, Slowenien und dem Vereinigten Königreich sind es 100 Prozent. Im Gegensatz dazu nehmen in Kanada und der Türkei weniger als 80 Prozent dieser Altersgruppe an Bildung teil, am niedrigsten ist die Bildungsbeteiligung in Mexiko mit 59 Prozent.

Die Bildungsbeteiligung beginnt mit dem Alter von 18 Jahren signifikant zu sinken: 75 Prozent der 18-Jährigen besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder Bildungsgänge im Sekundarbereich, postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder im Tertiärbereich. Die

sinkende Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe deckt sich mit dem Ende der Ausbildung im Sekundarbereich II. Im Alter von 17 und 18 Jahren sinkt die Bildungsbeteiligung in Chile, Kanada, Korea, der Türkei und dem Vereinigten Königreich um mindestens 25 Prozentpunkte. Der stärkste Rückgang zeigt sich in Israel, wo die Beteiligungsquoten vor allem aufgrund der Wehrpflicht um 65 Prozentpunkte sinken. Bei den 19-jährigen Bildungsteilnehmern sinkt die Beteiligungsquote im Durchschnitt der OECD-Länder dann auf 63 Prozent (Tab. C1.2).

Der Anteil der in den einzelnen Bildungsbereichen und Altersjahrgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Bildungssysteme und Übergänge der einzelnen Länder. Mit zunehmendem Alter wechseln die Schüler in höhere Bildungsbereiche oder andere Arten von Bildungsgängen, und die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (in allgemeinbildenden wie auch berufsbildenden Bildungsgängen) nimmt ab. Je nach Struktur des Bildungssystems können die Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern ab dem Alter von 17 Jahren an Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich teilnehmen. Dies ist jedoch immer noch die Ausnahme für diese Altersstufe, 90 Prozent der 17-Jährigen besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder noch den Sekundarbereich. Ab dem Alter von 18 Jahren beginnen die Schüler, ihre Wege signifikant zu diversifizieren, obwohl das Alter des Übergangs zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich zwischen den Ländern erheblich variiert. Während in Finnland, Polen, Schweden und Slowenien mehr als 90 Prozent der 18-Jährigen noch den Sekundarbereich II besuchen, beginnen 61 Prozent der Koreaner in diesem Alter bereits mit ihrer Ausbildung im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen rund 26 Prozent der 19-Jährigen noch den Sekundarbereich; in Dänemark, Island, Luxemburg, den Niederlanden, Polen, der Schweiz und Tschechien gilt dies jedoch noch für mehr als 40 Prozent der 19-Jährigen. Dieser hohe Anteil kann zum Teil durch sehr gute Arbeitsmöglichkeiten erklärt werden, die in diesen Ländern durch die berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II eröffnet werden, wodurch diese attraktiver sind als ein Bildungsgang im Tertiärbereich. Die Bildungsbeteiligung 19-Jähriger im Tertiärbereich beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 33 Prozent, sie reicht von 3 Prozent in Luxemburg (wo der geringe Anteil größtenteils auf die hohe Anzahl von Bildungsteilnehmern zurückzuführen ist, die ihre Ausbildung im Ausland absolvieren) und Island bis zu 73 Prozent in Korea.

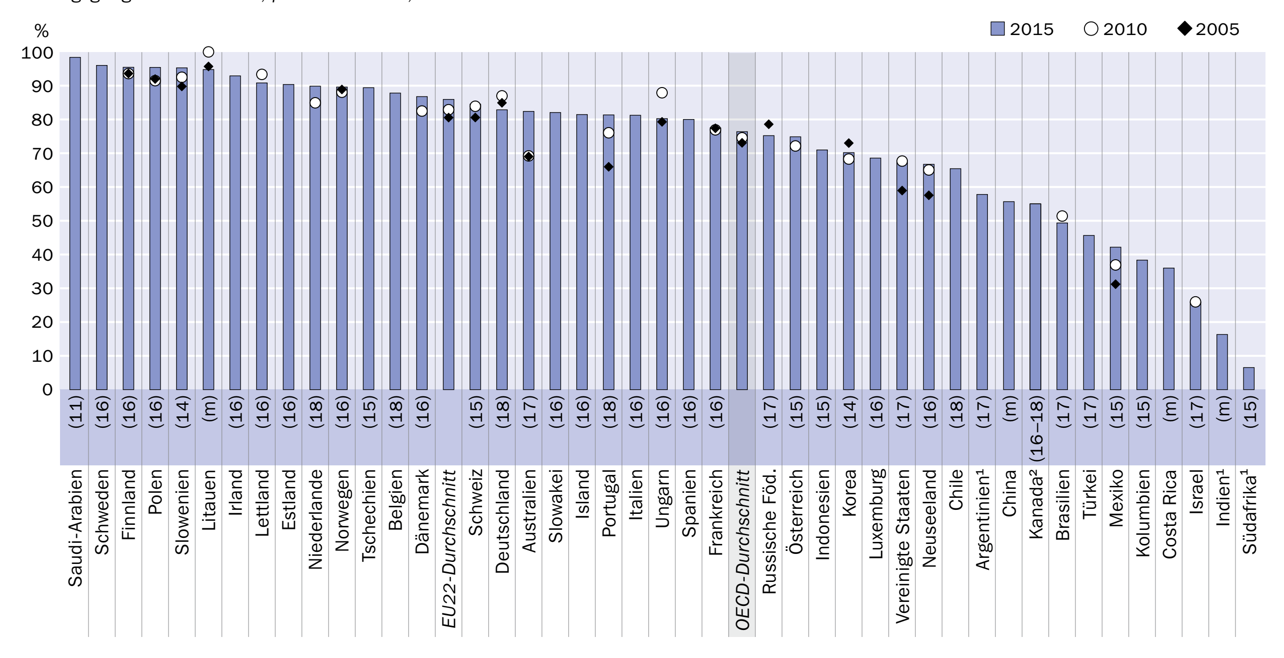
Seit 2005 ist die Bildungsbeteiligung der 18-, 19- und 20-Jährigen gestiegen, wobei das Ausmaß des Anstiegs für die einzelnen Altersstufen zwischen den Ländern variiert. Bei den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist in Portugal der seit 2005 erfolgte Anstieg bei der Bildungsbeteiligung 18-Jähriger mit 15 Prozentpunkten besonders ausgeprägt. In den anderen Ländern fiel der Anstieg moderater aus: Obwohl die Bildungsbeteiligung 18-Jähriger in Neuseeland und den Vereinigten Staaten in den vergangenen 10 Jahren um etwa 10 Prozentpunkte gestiegen ist, lag 2015 die Beteiligungsquote beider Länder mit 67 Prozent immer noch unter dem OECD-Durchschnitt von 75 Prozent. Während in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten die Bildungsbeteiligung der 18-Jährigen seit 2010 gestiegen ist, gab es in einigen Ländern auch einen Rückgang: um 8 Prozentpunkte in Ungarn, 5 Prozentpunkte in Litauen, 4 Prozentpunkte in Deutschland, 3 Prozentpunkte in Lettland und 2 Prozentpunkte in Brasilien (Abb. C1.2).

Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge (s. Hinweise für den Leser) spielen in den meisten OECD-Ländern eine geringere Rolle. In Chile, Dänemark, Korea, Mexiko, den Niederlanden, Slowenien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich werden diese Bildungsgänge überhaupt nicht angeboten. Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 1 bis

**Abbildung C1.2**

**Bildungsbeteiligung 18-Jähriger (2005, 2010 und 2015)**

*Bildungsgänge im Sekundar-, postsekundaren, nicht tertiären und Tertiärbereich*




*Anmerkung: Die Zahl in runden Klammern gibt das Alter an, bis zu dem Schulpflicht besteht.*
*1. Referenzjahr 2014. 2. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 18-Jähriger im Jahr 2015.*
*Quelle: OECD (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558211*

4 Prozent der jungen Erwachsenen im Alter zwischen 17 und 19 Jahren entweder an einem allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bildungsgang in diesem Bildungsbereich teil. In einigen Ländern ist die Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich jedoch wesentlich höher. Der Anteil der an Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs teilnehmenden 19-Jährigen beträgt in Deutschland 16 Prozent, in Ungarn 18 Prozent und in Irland 19 Prozent (Tab. C1.2).

## Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger

Bei den 20-Jährigen sinkt die Bildungsbeteiligung im Durchschnitt der OECD-Länder auf 55 Prozent, da die Bildungsteilnehmer beginnen, in den Arbeitsmarkt einzutreten. Die Bildungsbeteiligung variiert von 26 Prozent in Israel bis zu mindestens 70 Prozent in Australien, Irland, den Niederlanden und Slowenien. Die Bildungsbeteiligung in diesem Alter hängt von der Struktur des Bildungssystems und den von den Bildungsgängen erwarteten Erfolgen am Arbeitsmarkt ab. Mehr als die Hälfte der 20-jährigen Bildungsteilnehmer in Dänemark, Deutschland, Island, Luxemburg und der Schweiz nimmt an Bildungsgängen des Sekundarbereichs oder postsekundaren, nicht tertiären Bereichs teil, während in anderen OECD-Ländern die meisten 20-Jährigen typischerweise im Tertiärbereich eingeschrieben sind. Ihr Anteil beträgt in Chile, Irland, Israel, Korea und den Vereinigten Staaten sogar mehr als 90 Prozent.

2015 nahmen junge Erwachsene länger an Bildung teil als 10 Jahre zuvor, vor allem aufgrund der höheren Bildungsteilnahme im Tertiärbereich, dessen Besuch in der Regel länger dauert. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre ist die Bildungsbeteiligung 20-Jähriger zwischen 2005 und 2015 um 7 Prozentpunkte gestiegen.

Die Bildungsbeteiligung von 20- bis 24-Jährigen ergibt ein ähnliches Bild der Steigerung wie bei den anderen Altersstufen. In den Ländern mit verfügbaren Daten gab es zwischen 2005 und 2015 den größten Anstieg in Australien (15 Prozentpunkte). Andere Länder verzeichneten in diesem Zehnjahreszeitraum jedoch eine Abnahme bei den Beteiligungsquoten um bis zu 3 Prozentpunkte: Finnland, Litauen, Neuseeland, Norwegen, die Russische Föderation und Ungarn (Tab. C1.1).

Der stärkste Rückgang bei der Bildungsbeteiligung ist im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer zwischen den 20- bis 24-Jährigen und den 25- bis 29-Jährigen zu verzeichnen. 2015 nahmen in den OECD-Ländern durchschnittlich 42 Prozent der 20- bis 24-Jährigen, jedoch nur 16 Prozent der 25- bis 29-Jährigen an Bildungsgängen im Sekundarbereich II, postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich teil. Australien, Dänemark und Finnland verzeichneten die höchste Beteiligungsquote 25- bis 29-Jähriger (mehr als 30 Prozent). Andererseits betrug in Frankreich, Luxemburg, Mexiko, der Slowakei und einigen Partnerländern bei dieser Altersgruppe die Bildungsbeteiligung weniger als 10 Prozent (Tab. C1.1).

## Bildungsbeteiligung Erwachsener über 30 Jahre

Es ist von entscheidender Bedeutung sicherzustellen, dass Erwachsene über die formale Erstausbildung hinaus Zugang zu organisierten Lernmöglichkeiten haben. Dies kann Erwachsenen helfen, die sich über ihr gesamtes Arbeitsleben hinweg an Änderungen anpassen müssen, Menschen, die eine Erwerbstätigkeit aufnehmen möchten, aber meinen, dass ihnen die erforderlichen Qualifikationen fehlen, oder denjenigen, die der Auffassung sind, ihre Kompetenzen und Kenntnisse verbessern zu müssen, um aktiver am Leben in der Gemeinschaft teilnehmen zu können. Die Erwachsenenbildung zielt darauf ab, die technischen oder beruflichen Qualifikationen der Menschen zu verbessern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Kenntnisse zu ergänzen. Unabhängig davon, ob Teilnehmer an Erwachsenenbildung formal einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich erwerben oder nicht, werden sie in jedem Fall vom Erwerb und der Aktualisierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen profitieren. Erwachsenenbildung kann in sehr unterschiedlichen Formen angeboten werden, als formale und nicht formale Bildungsmaßnahme, Ausbildung am Arbeitsplatz und informelle Weiterbildung. Nachfolgend werden formale Bildungsgänge untersucht (d. h. von öffentlichen Organisationen und anerkannten privaten Körperschaften angebotene institutionalisierte, explizite und geplante Bildung). Eine umfassendere Betrachtung der Erwachsenenbildung, einschließlich nicht formaler Fort- und Weiterbildung, findet sich in Indikator C6.



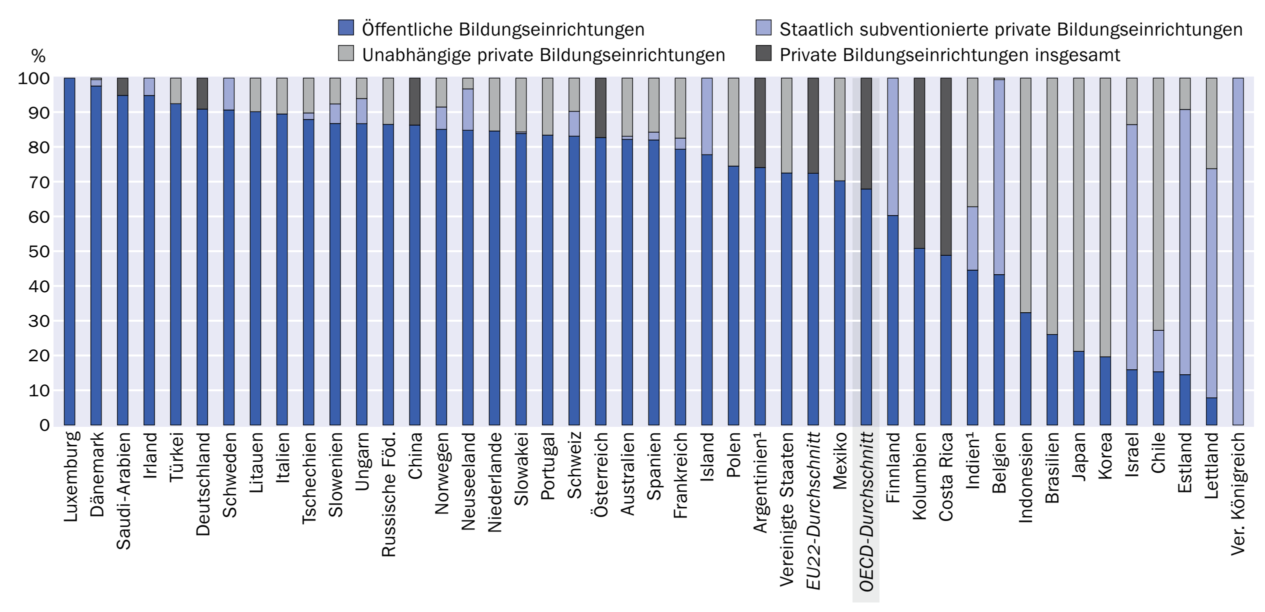
Die Bildungsbeteiligung Erwachsener über 30 Jahre an formalen Bildungsgängen kann noch erheblich sein. Während im Durchschnitt der OECD-Länder nur 6 Prozent der Erwachsenen zwischen 30 und 39 Jahren an Bildungsgängen teilnehmen, kann ihr Anteil wie in Australien bis zu 20 Prozent und in Finnland 16 Prozent betragen. Seit 2005 ist die Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe im Durchschnitt der OECD-Länder ebenfalls gestiegen, der höchste Anstieg war mit 7 Prozentpunkten in Australien zu verzeichnen. In anderen Ländern ist die Bildungsbeteiligung jedoch gesunken – so etwa in Slowenien (–4 Prozentpunkte) und Neuseeland (–3 Prozentpunkte).

Die Bildungsbeteiligung Erwachsener über 40 Jahre betrug 2015 im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten 2 Prozent. In Australien (10 Prozent) und Finnland (5 Prozent) sowie Neuseeland (ebenfalls 5 Prozent) ist sie jedoch noch relativ hoch. Die höhere Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppen in bestimmten Ländern kann

**Abbildung C1.3**



**Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2015)**




*1. Referenzjahr 2014.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die öffentliche Bildungseinrichtungen besuchen.*
*Quelle: OECD (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558230*

durch eine stärkere Teilnahme an Teilzeitbildungsgängen oder die Verbreitung von Bildungsgängen im Rahmen des lebenslangen Lernens erklärt werden. So können Erwachsene in Schweden beispielsweise durch Systeme, die auf Leistungspunkten (Credits) basieren, an einzelnen Teilen eines Bildungsgangs im Rahmen der formalen Bildung teilnehmen, um ihre Kompetenzen in einem spezifischen Bereich zu erweitern.

## Bildungsteilnahme nach Art der Bildungseinrichtung

Der überwiegende Teil der Bildungsteilnehmer aller Bildungsbereiche besucht öffentliche Bildungseinrichtungen, obwohl ihr Anteil mit steigendem Bildungsbereich abnimmt. Dies zeigt sich besonders im Tertiärbereich, wo die von den Bildungsteilnehmern gewählte Art der Bildungseinrichtung von den Schwerpunkten der Bildungsgänge, den Gebühren und den wahrgenommenen Profilen der Bildungsteilnehmer abhängt, an die sich die Bildungseinrichtung wendet. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2015 rund 68 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Bei den OECD- und Partnerländern sind nur in Brasilien, Chile, Indonesien, Japan und Korea mehr als 50 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben. Dies ist auf eine Kombination aus steigenden Bildungskosten und begrenzten staatlichen Ressourcen zurückzuführen, wodurch es dem privatwirtschaftlichen Sektor obliegt, die rasante Ausweitung der Bildung im Tertiärbereich zu unterstützen (Kim, Seung-Bo and Sunwoong Kim, 2004; Knobel and Verhine, 2017). Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind vor allem in Belgien, Estland, Israel, Lettland und dem Vereinigten Königreich verbreitet, wo mehr als 50 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in ihnen eingeschrieben sind.

## Berufliche Bildung

In vielen Ländern zeigt sich in der letzten Zeit wieder ein verstärktes Interesse an beruflichen Bildungsgängen, da diese als wirksames Instrument zur Entwicklung von Kompeten-

zen bei denjenigen eingeschätzt werden, die sonst nicht die notwendigen Qualifikationen für einen reibungslosen und erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt hätten (OECD, 2010). Ländern mit einem gut entwickelten und etablierten System der beruflichen Bildung einschließlich dualer Ausbildungsgänge ist es besser gelungen, die Jugenderwerbslosigkeit in Grenzen zu halten (s. Indikator C5). Gleichzeitig gelten berufliche Bildungsgänge in einigen Ländern als weniger attraktiv als akademische Bildungsgänge, und einige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass eine berufliche Ausbildung das Risiko einer Erwerbslosigkeit im späteren Verlauf des Erwerbslebens erhöht (Hanushek, Woessmann and Zhang, 2011).

Die einzelnen OECD-Länder bieten in der beruflichen Bildung verschiedene Kombinationen von berufsbildenden Bildungsgängen sowie duale Ausbildungsgänge an. In vielen Bildungssystemen können Schüler im Sekundarbereich II berufsbildende Bildungsgänge wählen, in einigen OECD-Ländern erfolgt die berufliche Ausbildung jedoch erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II. Während beispielsweise Österreich, Spanien und Ungarn berufsbildende Bildungsgänge innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten, werden ähnliche Bildungsgänge in Kanada normalerweise im postsekundaren Bereich angeboten (s. Indikator A2).



2015 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 37 Prozent der 15- bis 19-Jährigen an allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II teil, während 25 Prozent berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II besuchten (Tab. C1.3). Von allen 15- bis 19-jährigen Bildungsteilnehmern des Sekundarbereichs II besuchten im Durchschnitt der OECD-Länder 43 Prozent einen berufsbildenden Bildungsgang (Tab. C1.3). Die Verteilung der Schüler im Sekundarbereich auf berufsbildende bzw. allgemeinbildende Bildungsgänge hängt größtenteils von den verfügbaren Bildungsgängen ab sowie von den mit ihnen verknüpften Erfolgen am Arbeitsmarkt. In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Schüler des Sekundarbereichs II, die einen berufsbildenden Bildungsgang besuchen, höher als der Anteil, der allgemeinbildende Bildungsgänge besucht: In Finnland, Österreich und Tschechien beträgt er mindestens 70 Prozent. Im Gegensatz dazu besuchen in Argentinien, Brasilien, Indien, Irland und Kanada mehr als 90 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II allgemeinbildende Bildungsgänge (Tab. C1.3).

Bei kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen werden zwischen 10 und 75 Prozent des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt (s. Abschnitt Definitionen). In den 21 OECD-Ländern, die diese Art Bildungsgänge anbieten und für die Daten verfügbar sind, nimmt im Durchschnitt rund ein Drittel der Schüler, die berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II besuchen, an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil. In Dänemark, Lettland und Ungarn sind alle berufsbildenden Bildungsgänge kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge.

Im Durchschnitt der OECD-Länder nahmen fast drei Viertel (71 Prozent) der 25- bis 64-jährigen Schüler im Sekundarbereich II an einem berufsbildenden Bildungsgang teil. Dieser Anteil ist ähnlich hoch wie bei den 20- bis 24-Jährigen (68 Prozent), jedoch wesentlich höher als bei den 15- bis 19-Jährigen (43 Prozent) (Tab. C1.3). In einem Drittel der Länder mit Daten besuchen mehr als 90 Prozent der Erwachsenen über 24 Jahre, die an einem Bildungsgang im Sekundarbereich II teilnehmen, einen berufsbildenden Bildungsgang, in Frankreich und den Niederlanden liegt ihr Anteil bei 100 Prozent (Tab. C1.3).

Diese hohe Bildungsbeteiligung Erwachsener in berufsbildenden Bildungsgängen in einigen Ländern lässt sich dadurch erklären, dass in vielen Bildungssystemen die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) es auch Erwachsenen ermöglicht, sich erneut in eine Lernumgebung zu integrieren und Kompetenzen zu entwickeln, die ihre Beschäftigungschancen verbessern. In vielen Ländern ist das berufliche Bildungssystem flexibel genug, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Menschen in verschiedenen Lebensabschnitten gerecht zu werden, sowohl bei der Vorbereitung auf eine erste berufliche Laufbahn, dem Streben nach zusätzlichen Kompetenzen, die ihnen bei ihrer Arbeit helfen, oder dem Aufholen beim Bildungsstand. Der höhere Anteil älterer Teilnehmer an berufsbildenden Bildungsgängen lässt sich teilweise auch darauf zurückführen, dass berufsbildende Bildungsgänge oftmals eher auf Schüler ausgerichtet sind, die in zuvor durchlaufenen Bildungsbereichen Schwierigkeiten hatten und diese manchmal erst später im Leben abgeschlossen haben.

### Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung zeigen die in einem Land bestehende Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung sowie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Wahrnehmung von lebenslangem Lernen für über die Schulpflicht hinausgehende Bildungsbereiche. Im Durchschnitt aller Länder mit subnationalen Daten und über alle Altersgruppen hinweg zeigen sich auf subnationaler Ebene die größten Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung im Elementarbereich vor dem Alter von 5 Jahren. Während es in Ländern wie Belgien in dieser Altersgruppe fast keine regionalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung gibt, ist in Ländern wie Brasilien oder den Vereinigten Staaten die höchste Bildungsbeteiligung in einer Region mehr als doppelt so hoch wie die niedrigste Bildungsbeteiligung in einer anderen Region.

Im Alter zwischen 5 und 14 Jahren – das in vielen Länder dem Alter entspricht, in dem Schulpflicht besteht – nehmen die subnationalen Unterschiede signifikant ab, sie variieren über alle Regionen in allen Ländern nur zwischen 94 und 100 Prozent. Die subnationalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung nehmen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren wieder zu, wenn die Schüler beginnen, unterschiedliche Ausbildungswege zu wählen, oder sich entscheiden, in den Arbeitsmarkt einzutreten. In Belgien, Deutschland und den Vereinigten Staaten sind in allen subnationalen Einheiten mindestens 80 Prozent der Schüler in dieser Altersgruppe noch in Ausbildung. Die größten Unterschiede gibt es in Brasilien, wo ein Unterschied von 18 Prozentpunkten zwischen der subnationalen Einheit mit dem höchsten und dem niedrigsten Wert besteht (OECD/NCES, 2017).

## Definitionen

Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf formale Bildungsgänge, die mindestens dem Äquivalent eines halben Jahres (oder der Hälfte eines Ausbildungsjahrs) Vollzeitausbildung entsprechen und die vollständig in Bildungseinrichtungen oder in Form von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen durchgeführt werden.

*Allgemeinbildende Bildungsgänge* sollen dazu dienen, Allgemeinwissen, allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, die Teilnehmer auf weitere allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge in demselben oder einem höheren Bildungsbereich vorzubereiten. Sie bereiten jedoch nicht auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf oder Beschäftigungsbereich vor.

*Berufsbildende bzw. fachspezifische Bildungsgänge* sollen die Teilnehmer auf die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben. Die berufsbildenden Bildungsgänge werden weiter in zwei Kategorien unterteilt – schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen. Grundlage der Unterscheidung ist hierbei, inwieweit die Ausbildung einerseits in Bildungseinrichtungen und andererseits am Arbeitsplatz stattfindet. Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsgangs ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Bildungsteilnehmer eine Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich erwerben. In verschiedenen OECD-Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung das Ziel, auf eine spätere Ausbildung im Tertiärbereich vorzubereiten, während in anderen Ländern Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung nicht automatisch den direkten Zugang zu höheren Bildungsbereichen ermöglichen.

Bei *kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen* werden zwischen 10 und 75 Prozent des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder einem Fernkurs behandelt. Der Anteil der betrieblichen Ausbildung würde hierbei also mindestens 25 Prozent und höchstens 90 Prozent betragen. Diese Bildungsgänge können in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden. Hierzu zählen auch die dualen Ausbildungsgänge, die Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen der Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen (manchmal als „Sandwich-Bildungsgänge" bezeichnet).



*Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen* beziehen mehr als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen. Der Ausdruck staatlich subventioniert bezieht sich nur auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch staatliche Quellen, nicht jedoch darauf, inwieweit sie staatlichen Vorschriften oder einer staatlichen Leitung unterliegt.

*Unabhängige private Bildungseinrichtungen* werden als privat angesehen, wenn sie von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt werden oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden.

## Angewandte Methodik

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), da einige Länder nicht über das Konzept der Teilzeitausbildung verfügen und daher entsprechende quantitative Angaben schwierig sind. Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen zur Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Bevölkerung in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, können aufgrund der Datenverfügbarkeit in einigen Ländern Unterschiede entstehen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 Prozent führen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der alljährlich von der UNESCO, OECD und Eurostat durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik für alle OECD- und Partnerländer. Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten zu subnationalen Einheiten für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U. S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für vier Länder verfügbar: Belgien, Brasilien, Deutschland und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden unter Verwendung nationaler Datenquellen von den Ländern zur Verfügung gestellt.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen


Hanushek, E., L. Woessmann and L. Zhang (2011), „General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle“, *IZA Discussion Paper*, No. 6083, October 2011, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, *http://ftp.iza.org/dp6083.pdf*.

Kim, Seung-Bo and Sunwoong Kim (2004), „Private universities in South Korea“, *International Higher Education*, No 37, Fall 2004, *https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7442/6639*.

Knobel, M. and R. Verhine (2017), „Brazil’s for-profit higher education dilemma“, *International Higher Education*, No 89, Spring 2017, *https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9843*.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en*.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/*.

## Tabellen Indikator C1

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560871*

- Tabelle C1.1: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005 und 2015)
- Tabelle C1.2: Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2005 und 2015)
- Tabelle C1.3: Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s.*http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD- Bildungsdatenbank.

Tabelle C1.1

## Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005 und 2015)

*Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen*

| | Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen | Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen | Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 5 bis 14 Jahre | 15 bis 19 Jahre | 20 bis 24 Jahre | 25 bis 29 Jahre | 30 bis 39 Jahre | 40 bis 65 Jahre | 2005 | | |
| | | | | | | | | | 20 bis 24 Jahre | 25 bis 29 Jahre | 30 bis 39 Jahre |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien | 14 | 4–17 | 100 | 92 | 59 | 31 | 20 | 10 | 44 | 21 | 13 |
| Österreich | 13 | 4–16 | 99 | 80 | 34 | 18 | 6 | 1 | m | m | m |
| Belgien | 15 | 3–17 | 98 | 92 | 46 | 14 | 7 | 4 | m | m | m |
| Kanada[1] | 12 | 5–16 | 100 | 72 | 34 | 11 | 5 | 1 | m | m | m |
| Chile | 13 | 5–17 | 98 | 80 | 43 | 16 | 6 | 1 | m | m | m |
| Tschechien | 13 | 5–17 | 98 | 91 | 42 | 10 | 3 | 1 | m | m | m |
| Dänemark | 16 | 2–17 | 99 | 87 | 57 | 33 | 9 | 2 | m | m | m |
| Estland | 11 | 8–18 | 73 | 89 | 42 | 17 | 7 | 1 | m | m | m |
| Finnland | 13 | 6–18 | 96 | 87 | 52 | 31 | 16 | 5 | 55 | 30 | 13 |
| Frankreich | 15 | 3–17 | 99 | 85 | 36 | 7 | 2 | 0 | 32 | 7 | 1 |
| Deutschland | 15 | 3–17 | 99 | 88 | 49 | 21 | 5 | 0 | 41 | 18 | 2 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 14 | 4–16 | 96 | 85 | 37 | 10 | 3 | 1 | 38 | 13 | 6 |
| Island | 16 | 2–16 | 99 | 88 | 48 | 27 | 13 | 4 | m | m | m |
| Irland | 14 | 5–18 | 100 | 97 | 52 | 12 | 6 | 2 | m | m | m |
| Israel | 15 | 3–17 | 97 | 66 | 22 | 21 | 6 | 2 | m | m | m |
| Italien | 15 | 3–17 | 98 | 84 | 34 | 11 | 2 | 0 | m | m | m |
| Japan[2] | 14 | 4–17 | 100 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | 14 | 3–17 | 98 | 86 | 51 | 10 | 2 | 1 | 46 | 9 | 2 |
| Lettland | 15 | 4–18 | 98 | 92 | 43 | 14 | 5 | 1 | m | m | m |
| Luxemburg | 12 | 4–15 | 97 | 76 | 21 | 7 | 2 | 0 | m | m | m |
| Mexiko | 10 | 5–14 | 100 | 57 | 22 | 7 | 3 | 2 | 17 | 5 | 2 |
| Niederlande | 15 | 4–17 | 100 | 94 | 53 | 18 | 5 | 2 | m | m | m |
| Neuseeland | 14 | 4–16 | 99 | 82 | 39 | 18 | 10 | 5 | 41 | 21 | 14 |
| Norwegen | 17 | 2–17 | 99 | 87 | 44 | 18 | 7 | 2 | 46 | 20 | 7 |
| Polen | 14 | 5–18 | 95 | 93 | 51 | 10 | 4 | 1 | m | m | m |
| Portugal | 14 | 4–17 | 99 | 89 | 37 | 10 | 4 | 1 | 34 | 11 | 4 |
| Slowakei | 11 | 6–16 | 93 | 84 | 34 | 7 | 2 | 1 | m | m | m |
| Slowenien | 14 | 5–18 | 97 | 94 | 55 | 13 | 2 | 0 | 50 | 17 | 6 |
| Spanien | 15 | 3–16 | 97 | 87 | 49 | 16 | 5 | 2 | m | m | m |
| Schweden | 16 | 3–18 | 98 | 86 | 42 | 27 | 15 | 4 | m | m | m |
| Schweiz | 13 | 5–17 | 100 | 86 | 39 | 16 | 4 | 1 | 31 | 13 | 4 |
| Türkei | 10 | 6–14 | 96 | 70 | 50 | 26 | 11 | 2 | m | m | m |
| Ver. Königreich | 15 | 3–17 | 98 | 84 | 32 | 10 | 5 | 2 | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 13 | 5–17 | 98 | 82 | 35 | 15 | 7 | 2 | 32 | 13 | 6 |
| **OECD-Durchschnitt** | **14** | **~** | **97** | **85** | **42** | **16** | **6** | **2** | **m** | **m** | **m** |
| **EU22-Durchschnitt** | **14** | **~** | **97** | **88** | **43** | **15** | **6** | **2** | **m** | **m** | **m** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[3] | 11 | 5–15 | 100 | 75 | 39 | 20 | 6 | 1 | m | m | m |
| Brasilien | 10 | 5–13 | 95 | 68 | 29 | 15 | 8 | 2 | m | m | m |
| China | 2 | m | m | 64 | 18 | 1 | 0 | 0 | m | m | m |
| Kolumbien | 7 | 5–12 | 90 | 55 | 25 | 12 | 6 | 2 | m | m | m |
| Costa Rica | m | 5–15 | 95 | 57 | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien[3] | 5 | m | 83 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | 8 | 8–15 | 96 | 78 | 16 | 1 | 0 | 0 | m | m | m |
| Litauen | 13 | 6–18 | 99 | 94 | 47 | 13 | 5 | 1 | 49 | 18 | 6 |
| Russische Föd. | 11 | 7–17 | 95 | 84 | 32 | 8 | 3 | 0 | 35 | 14 | 1 |
| Saudi-Arabien | 10 | 6–17 | 93 | 94 | 39 | 10 | 2 | 1 | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **12** | **~** | **97** | **80** | **37** | **13** | **5** | **2** | **m** | **m** | **m** |

*1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Untergliederung nach Alter nur bis zum Alter von 15 Jahren verfügbar. 3. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560814*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 1

## Tabelle C1.2

### Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2005 und 2015)

*Anteil der Bevölkerung (in %), der an Bildungsgängen teilnimmt (Vollzeit/Teilzeit), nach Alter und Bildungsbereich*

| | 2015 | | | | | | | | | | | | | | 2005 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 15-Jährige | 16-Jährige | 17-Jährige | | | 18-Jährige | | | 19-Jährige | | | 20-Jährige | | | 18-Jährige | 19-Jährige | 20-Jährige |
| | Sekundarbereich | Sekundarbereich | Sekundarbereich | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich | Sekundarbereich | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich | Sekundarbereich | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich | Sekundarbereich | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich | Alle Bildungsbereiche | Alle Bildungsbereiche | Alle Bildungsbereiche |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 100 | 100 | 89 | 1 | 6 | 39 | 4 | 39 | 23 | 5 | 50 | 19 | 5 | 51 | 69 | 63 | 59 |
| Österreich | 95 | 91 | 75 | 1 | 14 | 44 | 1 | 29 | 20 | 2 | 32 | 9 | 2 | 31 | m | m | m |
| Belgien | 98 | 97 | 95 | 0 | 1 | 49 | 2 | 37 | 26 | 3 | 50 | 13 | 3 | 53 | m | m | m |
| Kanada | 92 | 92 | 77 | m | 3 | 22 | m | 32 | 8 | m | 40 | 6 | m | 41 | m | m | m |
| Chile | 93 | 94 | 90 | a | 0 | 36 | a | 30 | 11 | a | 46 | 4 | a | 50 | m | m | m |
| Tschechien | 99 | 98 | 95 | x(3) | 0 | 88 | x(6) | 2 | 49 | x(9) | 24 | 15 | x(12) | 41 | m | m | m |
| Dänemark | 99 | 95 | 91 | a | 0 | 86 | a | 1 | 57 | a | 8 | 30 | a | 23 | m | m | m |
| Estland | 99 | 97 | 94 | 0 | 0 | 89 | 0 | 1 | 36 | 5 | 26 | 13 | 8 | 36 | m | m | 42 |
| Finnland | 98 | 96 | 96 | 0 | 0 | 95 | 0 | 1 | 36 | 0 | 16 | 20 | 0 | 28 | 94 | 53 | 50 |
| Frankreich | 97 | 93 | 88 | 0 | 3 | 36 | 1 | 40 | 13 | 1 | 50 | 6 | 0 | 47 | 77 | 64 | 51 |
| Deutschland | 99 | 96 | 89 | 4 | 0 | 71 | 5 | 7 | 36 | 16 | 19 | 22 | 15 | 28 | 85 | 70 | 54 |
| Griechenland | 93 | 93 | 95 | 0 | m | 16 | 9 | m | 10 | 9 | m | 8 | 8 | m | m | m | m |
| Ungarn | 97 | 93 | 89 | 0 | 0 | 69 | 6 | 5 | 30 | 18 | 20 | 12 | 16 | 29 | 79 | 68 | 59 |
| Island | 99 | 96 | 90 | 0 | 0 | 81 | 0 | 0 | 70 | 0 | 3 | 32 | 0 | 18 | m | m | m |
| Irland | 100 | 100 | 91 | 6 | 4 | 46 | 16 | 31 | 3 | 19 | 61 | 1 | 15 | 65 | m | m | m |
| Israel | 97 | 96 | 90 | 0 | 1 | 17 | 0 | 8 | 2 | 1 | 13 | 1 | 1 | 15 | m | m | m |
| Italien | 98 | 95 | 92 | 0 | 0 | 79 | 0 | 2 | 21 | 0 | 32 | 7 | 0 | 37 | m | m | m |
| Japan | 100 | 96 | 96 | 0 | 0 | 3 | m | m | 1 | 0[d] | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | 97 | 98 | 95 | a | 1 | 9 | a | 61 | 0 | a | 73 | 0 | a | 69 | 73 | 75 | 66 |
| Lettland | 98 | 98 | 95 | 0 | 1 | 87 | 0 | 4 | 38 | 3 | 37 | 14 | 3 | 45 | m | m | m |
| Luxemburg | 95 | 89 | 84 | 0 | 0 | 68 | 0 | 0 | 42 | 0 | 3 | 25 | 0 | 7 | m | m | m |
| Mexiko | 77 | 71 | 56 | a | 3 | 24 | a | 19 | 11 | a | 25 | 6 | a | 25 | 31 | 42 | 24 |
| Niederlande | 100 | 99 | 90 | a | 8 | 64 | a | 26 | 43 | a | 39 | 28 | a | 45 | m | m | m |
| Neuseeland | 97 | 98 | 85 | 2 | 2 | 28 | 7 | 32 | 10 | 6 | 42 | 6 | 5 | 44 | 58 | 52 | 52 |
| Norwegen | 100 | 95 | 93 | 0 | 0 | 89 | 0 | 0 | 38 | 1 | 18 | 19 | 1 | 35 | 89 | 59 | 55 |
| Polen | 95 | 96 | 95 | 0 | 1 | 93 | 0 | 2 | 42 | 4 | 36 | 11 | 8 | 46 | 92 | 46 | 26 |
| Portugal | 97 | 98 | 98 | 0 | 0 | 54 | 1 | 26 | 28 | 2 | 35 | 15 | 2 | 39 | 66 | 53 | 46 |
| Slowakei | 97 | 93 | 89 | 0 | 0 | 76 | 3 | 3 | 33 | 5 | 24 | 5 | 3 | 35 | m | m | m |
| Slowenien | 97 | 98 | 100 | a | 0 | 92 | a | 3 | 28 | a | 53 | 12 | a | 59 | 90 | 79 | 58 |
| Spanien | 96 | 95 | 90 | 0 | 0 | 43 | 0 | 36 | 27 | 0 | 46 | 17 | 0 | 49 | m | m | m |
| Schweden | 99 | 99 | 98 | 0 | 0 | 95 | 0 | 1 | 26 | 1 | 16 | 15 | 1 | 24 | m | m | m |
| Schweiz | 98 | 93 | 91 | 1 | 0 | 80 | 1 | 4 | 50 | 1 | 12 | 25 | 1 | 21 | 81 | 57 | 39 |
| Türkei | 90 | 84 | 74 | a | 1 | 28 | a | 18 | 14 | a | 39 | 10 | a | 47 | m | m | m |
| Ver. Königreich | 99 | 100 | 98 | a | 1 | 39 | a | 21 | 19 | a | 38 | 12 | a | 41 | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 100 | 90 | 89 | 0 | 1 | 28 | 1 | 38 | 6 | 2 | 52 | 0 | 2 | 47 | 59 | 54 | 45 |
| **OECD-Durchschnitt** | **97** | **95** | **90** | **1** | **2** | **56** | **2** | **17** | **26** | **4** | **33** | **13** | **4** | **38** | **m** | **m** | **m** |
| **EU22-Durchschnitt** | **97** | **96** | **92** | **1** | **2** | **67** | **3** | **13** | **30** | **5** | **32** | **14** | **5** | **38** | **m** | **m** | **m** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[1] | 93 | 87 | 78 | a | 0 | 38 | a | 18 | 18 | a | 31 | 9 | a | 34 | m | m | m |
| Brasilien[2] | 88 | 86 | 66 | 1 | 5 | 32 | 2 | 14 | 18 | 2 | 19 | 10 | 2 | 21 | m | m | m |
| China | 77 | 77 | 71 | m | 3 | 36 | m | 19 | 10 | m | 32 | 3 | m | 32 | m | m | m |
| Kolumbien | 83 | 67 | 38 | 0 | 7 | 19 | 0 | 19 | 9 | 0 | 25 | 5 | 0 | 27 | m | m | m |
| Costa Rica | 90 | 80 | 58 | a | m | 35 | a | m | 21 | a | m | 15 | a | m | m | m | m |
| Indien[1] | 62 | 52 | 34 | m | m | 16 | m | m | 7 | m | m | 3 | m | m | m | m | m |
| Indonesien | 96 | 87 | 74 | a | 0 | 50 | a | 21 | 38 | a | 21 | 10 | a | 19 | m | m | m |
| Litauen | 100 | 100 | 98 | 0 | 0 | 86 | 1 | 8 | 23 | 7 | 50 | 6 | 8 | 54 | 96 | 81 | 68 |
| Russische Föd. | 86 | 56 | 40 | 13 | 41 | 3 | 12 | 61 | 0 | 5 | 60 | 0 | 2 | 53 | 79 | 62 | 56 |
| Saudi-Arabien | 100 | 99 | 100 | a | 0 | 36 | a | 50 | 20 | a | 49 | 17 | a | 36 | m | m | m |
| Südafrika[1] | m | m | m | m | 1 | m | m | 7 | m | m | 10 | m | m | 10 | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **92** | **87** | **79** | **m** | **4** | **33** | **m** | **27** | **15** | **m** | **38** | **9** | **m** | **38** | **m** | **m** | **m** |

*1. Referenzjahr 2014. 2. Die Bildungsbeteiligung in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II (ISCED 3 berufsbildend) ist teilweise in den Indikatoren für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich und den Tertiärbereich enthalten.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560833*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C1.3

### Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2015)

*Bildungsbeteiligung und Anteil der Schüler nach Ausrichtung des Bildungsgangs, bei ausgewählten Altersgruppen*

| | Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger | | Bildungsbeteiligung 20- bis 24-Jähriger | | Anteil der Schüler nach Ausrichtung des Bildungsgangs, alle Altersgruppen | | | Anteil der Schüler an berufsbildenden Bildungsgängen, nach Altersgruppe | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Allgemeinbildend | Berufsbildend | Allgemeinbildend | Berufsbildend | Allgemeinbildend | Berufsbildend | Kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge | 15- bis 19-Jährige | 20- bis 24-Jährige | 25-Jährige und Ältere |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | 35 | 9 | 1,3 | 9,8 | 42 | 58 | x(6) | 20 | 88 | 97 |
| Österreich | 18 | 43 | 0,4 | 3,5 | 30 | 70 | 33 | 70 | 89 | 88 |
| Belgien | 29 | 38 | 1,4 | 3,4 | 40 | 60 | 3 | 57 | 71 | 59 |
| Kanada | 56[d] | x(1) | 3,9[d] | x(3) | 92 | 8 | m | m | m | m |
| Chile | 42 | 19 | 1,7 | 0,3 | 71 | 29 | 2 | 31 | 17 | 18 |
| Tschechien | 22 | 52 | 0,2 | 5,3 | 27 | 73 | 6 | 70 | 96 | |
| Dänemark | 40 | 11 | 5,9 | 13,1 | 58 | 42 | 42 | 22 | 69 | 75 |
| Estland | 39 | 18 | 1,8 | 2,9 | 64 | 36 | 0 | 32 | 62 | 49 |
| Finnland | 32 | 30 | 1,1 | 15,3 | 29 | 71 | 10 | 49 | 93 | 98 |
| Frankreich | 37 | 23 | 0,1 | 2,7 | 59 | 41 | 10 | 38 | 96 | 100 |
| Deutschland | 32 | 17 | 1,2 | 9,4 | 53 | 47 | 40 | 34 | 89 | 98 |
| Griechenland | 44 | 14 | 1,0 | 3,0 | 70 | 30 | a | m | m | m |
| Ungarn | 54 | 16 | 2,7 | 1,7 | 77 | 23 | 23 | 23 | 38 | 23 |
| Island | 55 | 13 | 9,6 | 8,4 | 67 | 33 | 14 | m | m | m |
| Irland | 56 | a | 1,3 | a | 100 | a | a | a | a | a |
| Israel | 34 | 24 | 0,1 | 0,0 | 59 | 41 | 3 | 41 | 12 | |
| Italien | 33 | 42 | 0,3 | 2,4 | 44 | 56 | a | 56 | 80 | 93 |
| Japan | 46[d] | 13[d] | x(1) | x(2) | 77 | 23 | a | m | m | m |
| Korea | 46 | 10 | 0,0 | 0,0 | 82 | 18 | a | 18 | 17 | m |
| Lettland | 35 | 23 | 2,2 | 3,0 | 60 | 40 | 40 | 39 | 58 | 27 |
| Luxemburg | 27 | 36 | 0,8 | 9,3 | 39 | 61 | 14 | 58 | 92 | 88 |
| Mexiko | 25 | 15 | 0,9 | 0,7 | 62 | 38 | a | 38 | 46 | 48 |
| Niederlande | 24 | 29 | 0,3 | 13,6 | 31 | 69 | m | 54 | 98 | 100 |
| Neuseeland | 51 | 8 | 0,4 | 3,8 | 68 | 32 | m | 13 | 91 | 95 |
| Norwegen | 34 | 29 | 2,1 | 6,3 | 50 | 50 | 16 | 45 | 75 | 68 |
| Polen | 28 | 34 | 3,2 | 0,9 | 50 | 50 | 8[d] | 55 | 22 | 4 |
| Portugal | 37 | 23 | 1,1 | 5,6 | 55 | 45 | a | 38 | 83 | 79 |
| Slowakei | 21 | 44 | 0,2 | 1,4 | 31 | 69 | 6 | 68 | 90 | 92 |
| Slowenien | 29 | 52 | 0,8 | 6,0 | 33 | 67 | a | 64 | 88 | 99 |
| Spanien | 47 | 12 | 2,6 | 5,6 | 65 | 35 | 0 | 20 | 69 | 90 |
| Schweden | 41 | 22 | 6,9 | 4,1 | 62 | 38 | 1 | 35 | 37 | 49 |
| Schweiz | 25 | 40 | 2,4 | 8,4 | 35 | 65 | 59 | 62 | 78 | 88 |
| Türkei | 27 | 30 | 5,0 | 1,8 | 51 | 49 | a | 53 | 27 | 16 |
| Ver. Königreich | 45 | 22 | 0,3 | 7,0 | 60 | 40 | 22 | 33 | 95 | 96 |
| Vereinigte Staaten | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **36** | **25** | **1,9** | **5,1** | **56** | **46** | **17** | **43** | **68** | **71** |
| **EU22-Durchschnitt** | **35** | **29** | **1,6** | **5,7** | **52** | **51** | **17** | **46** | **76** | **74** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien | 46 | a | 3,0 | a | 100 | a | m | m | m | m |
| Brasilien | 40 | 3 | 4,4 | 0,5 | 91 | 9 | a | 8 | 9 | 14 |
| China | 30 | 15 | 0,2 | 1,8 | 58 | 42 | m | m | m | m |
| Kolumbien | 18 | 7 | 1,4 | 0,1 | 73 | 27 | m | m | m | m |
| Costa Rica | 22 | 11 | 3,8 | 1,8 | 67 | 33 | m | m | m | m |
| Indien[1] | 32 | m | 0,8 | m | 97 | 3 | m | m | m | m |
| Indonesien | 24 | 17 | 1,5 | 1,1 | 58 | 42 | 0 | m | m | m |
| Litauen | 31 | 10 | 0,9 | 1,2 | 73 | 27 | a | 24 | 56 | 33 |
| Russische Föd. | 19 | m | 0,0 | m | 46 | 54 | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | 61 | m | 6,0 | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika[1] | m | m | m | m | 88 | 12 | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **37** | **18** | **1,7** | **3,6** | **68** | **34** | **m** | **m** | **m** | **m** |

1. *Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560852*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Indikator C2
# Welche Systeme gibt es weltweit im Elementarbereich?

- In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt inzwischen Bildung für die meisten Kinder lange vor dem fünften Lebensjahr: In den OECD-Ländern nehmen 78 Prozent der 3-Jährigen an Angeboten des Elementarbereichs teil, in den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern sind es 80 Prozent.

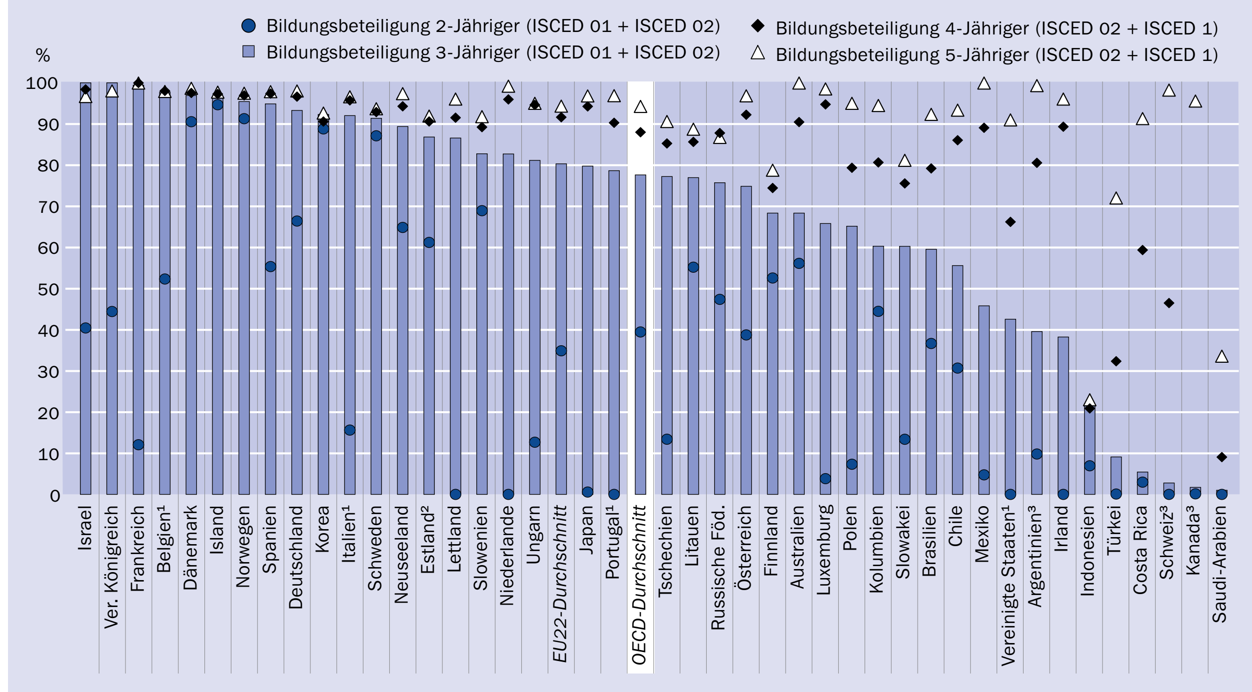
- Im Elementarbereich besuchen wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Im Bereich der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) besuchen im Durchschnitt 55 Prozent der Kinder private Einrichtungen im Vergleich zu 33 Prozent im Bereich der Vorschulbildung (ISCED 02) (Abb. C2.2).

- Die Ausgaben für den Elementarbereich machen durchschnittlich 0,8 Prozent des BIP aus, wobei 0,6 Prozent auf Bildungsgänge im Rahmen der vorschulischen Bildung (ISCED 02) entfallen. Vorschulische Bildung wird zu 83 Prozent aus öffentlichen Mitteln finanziert und frühkindliche Bildung (ISCED 01) zu 71 Prozent (der Elementarbereich insgesamt zu 82 Prozent).

**Abbildung C2.1**

**Bildungsbeteiligung 2- bis 5-jähriger Kinder im Elementar- und Primarbereich (2015)**

*Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung = ISCED 01, vorschulische Bildung im Elementarbereich = ISCED 02, Primarbereich = ISCED 1*




*1. Enthält für 2- und 3-Jährige nur vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02). 2. Enthält für 4- und 5-Jährige Bildungsgänge im Rahmen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01). 3. Referenzjahr 2014.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 3-Jähriger.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle C2.1. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558249*

## Kontext

Da Eltern heute eher erwerbstätig sind, besteht ein steigender Bedarf an Angeboten im Elementarbereich. Ferner rückt die große Bedeutung von Bildungsangeboten im Elementarbereich für das Wohlergehen sowie die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern immer stärker in den Blickpunkt. Daher hat in vielen Ländern die Gewährleistung der Qualität im Elementarbereich politische Priorität erlangt.

Es gibt in den OECD-Ländern viele verschiedene Systeme und Strukturen im Elementarbereich. Entsprechend gibt es auch viele verschiedene Ansätze zur Unterscheidung zwischen Angeboten zur frühkindlichen und vorschulischen Bildung und Angeboten zur Kinderbetreuung. Diese Unterschiede sollten bei der Interpretation internationaler Vergleiche berücksichtigt werden. Obwohl sich dieser Indikator nur auf Daten zur Bildung im Elementarbereich bezieht, gibt es in rund drei Viertel der Länder landesweit verfügbare integrierte Angebote, die Bildung und Betreuung verknüpfen (weitere Informationen s. Tab. C2.4 und C2.5 im Internet).

In der Mehrheit der OECD-Länder verlief die Entwicklung der Bildungspolitik im Bereich der frühkindlichen und vorschulischen Bildung und Betreuung parallel zur Entwicklung der Erwerbstätigkeit von Frauen. Bedingt durch das Wachstum der auf Wissen und Dienstleistungen basierenden Wirtschaft sind seit den 1970er-Jahren immer mehr Frauen in Beschäftigung. Da wirtschaftlicher Wohlstand von einer dauerhaft hohen Beschäftigungsquote abhängt, hat das Bestreben, mehr Frauen zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt zu bewegen, zu einem verstärkten staatlichen Interesse an einer Ausweitung der Angebote im Elementarbereich geführt. In den 1970er- und 1980er-Jahren haben insbesondere die europäischen Länder eine familienfreundliche Politik mit unterstützenden Maßnahmen zur Kinderbetreuung etabliert, um Paare zur Elternschaft zu ermutigen und für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten (OECD, 2016a; OECD, 2011).



Viele der in Bildungssystemen auftretenden Ungleichheiten sind bereits beim Eintritt der Kinder in das formale Bildungssystem offensichtlich und ziehen sich im Bildungsverlauf durch den gesamten Schulbesuch hindurch bzw. werden noch größer. Eine Bildungsteilnahme im Elementarbereich legt den Grundstein für den Eintritt in die formelle Schulbildung und eine erfolgreiche schulische Laufbahn, gleicht soziale Ungleichheiten aus und trägt zu besseren Lernerfolgen bei. Es gibt immer mehr Belege dafür, dass sich ein guter Start der Kinder im Hinblick auf ihre Entwicklung, ihr Lernverhalten und ihr Wohlbefinden für sie bezahlt macht, wenn sie älter werden (Duncan and Magnuson, 2013). Darauf hat die Politik reagiert, indem Maßnahmen zum frühen Eingreifen entwickelt und die Verteilung der Bildungsausgaben überdacht wurden, um die finanziellen Mittel optimal einzusetzen.

Zurzeit haben mehr als die Hälfte der OECD-Länder frühkindliche und vorschulische Bildungs- und Betreuungssysteme zusammengeführt – sowohl in Bezug auf die Lehrpläne als auch in Bezug auf die behördliche Zuständigkeit (eine detaillierte Darstellung der Bildungsgänge im Elementarbereich und der entsprechenden ISCED-Stufen findet sich im Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators). Es hat sich herausgestellt, dass eine derartige Integration der Systeme mit einer höheren Qualität der Bildung, niedrigeren Kosten, höher qualifizierten Fachkräften und mit einem leichteren Übergang zu nachfolgenden Bildungsgängen für die Kinder einhergeht (OECD, 2017a). Bildung im Elementarbereich kann in einem eher schulähnlichen Rahmen angeboten werden oder, wie es beispielsweise häufiger in den nordischen Ländern und Deutschland geschieht, als integrierte Bildungs- und Betreuungsangebote im Elementarbereich. Dass Kinder anerkanntermaßen von Bildung und Betreuung im Elementarbereich profitieren und ein Bedarf an Kinderbetreuung besteht, um die Erwerbsbeteiligung von Eltern zu unterstützen, hat immer mehr Länder dazu angeregt, sich in Richtung derartig integrierter Systeme zu bewegen (OECD, 2017a).

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD-Ländern nehmen fast 90 Prozent der 4-Jährigen (87 Prozent) an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teil (bzw. in einigen Ländern an Bildungsgängen im Primarbereich).
- Dabei besuchen in den europäischen OECD-Ländern rund 75 Prozent der Kinder im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) öffentliche Bildungseinrichtungen, im OECD-Durchschnitt sind es 67 Prozent.
- Die Kinder-Lehrkräfte-Relation (die Lehrkräfte des Elementarbereichs sind die in den Einrichtungen des Elementarbereichs beschäftigten Fachkräfte/Erzieher) ist ein Indikator für die in diesem Bereich zur Verfügung gestellten Ressourcen. In den OECD-Ländern beträgt die Kinder-Lehrkräfte-Relation ohne Hilfslehrkräfte in den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) zwischen 25 Kindern pro Lehrkraft in Chile und Mexiko und weniger als 7 in Island, Neuseeland und Schweden.
- Einige Länder bauen in der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte, was sich darin widerspiegelt, dass die Kinder-Kontaktpersonen-Relation niedriger ist als die Kinder-Lehrkräfte-Relation. In Norwegen beispielsweise ist eine Lehrkraft für 16 Kinder zuständig, bezieht man jedoch Hilfslehrkräfte mit ein, so ist eine Kontaktperson für 7 Kinder zuständig.
- Den Daten der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD (2015) zufolge sollten Kinder zur Förderung ihrer schulischen Leistungen als 15-Jährige mindestens 2 Jahre an Angeboten des Elementarbereichs teilgenommen haben (OECD, 2016b; OECD, 2017a).



## Analyse und Interpretationen

Während die Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I in allen OECD-Ländern relativ ähnlich ist, bestehen im Elementarbereich in den OECD- und sonstigen G20-Ländern erhebliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sowohl bei der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) als auch bei den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02). Dies gilt auch im Hinblick auf die Finanzierung, die Gesamtbeteiligung an Bildungsangeboten, das typische Eintrittsalter der Kinder und die Dauer der Angebote (Tab. C2.5 im Internet).

### Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt die Bildung im Elementarbereich für die meisten Kinder inzwischen lange vor dem fünften Lebensjahr. Insgesamt nehmen in den OECD-Ländern fast 90 Prozent der 4-Jährigen (87 Prozent) an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) und an Bildungsgängen im Primarbereich teil. In den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern sind es 90 Prozent. In diesem Alter beträgt die Bandbreite der Beteiligung an den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) zwischen mindestens 98 Prozent in Belgien, Dänemark, Frankreich, Israel und dem Vereinigten Königreich und weniger als 50 Prozent in Griechenland, der Schweiz und der Türkei. Angebote im Elementarbereich für noch jüngere

Kinder sind nicht so weit verbreitet: In der Altersgruppe der 2-Jährigen beträgt die Bildungsbeteiligung in den OECD-Ländern 39 Prozent, in der Altersgruppe der 3-Jährigen dagegen 78 Prozent. Am höchsten (über 96 Prozent) liegt die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich bei 3-Jährigen in Dänemark, Frankreich, Island, Israel, Norwegen, Spanien und dem Vereinigten Königreich (Tab. C2.1, Abb. C2.1 und OECD, 2017a).

In den letzten zehn Jahren wurde das Bildungsangebot im Elementarbereich in zahlreichen Ländern ausgeweitet. Diese verstärkte Fokussierung auf den Elementarbereich hat in einigen Ländern zu einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Altersgruppen geführt, einer gebührenfreien Teilnahme am Elementarbereich, einem universellen Angebot im Elementarbereich sowie zur Einführung von Angeboten, bei denen die Betreuung der Kinder in formale vorschulische Bildungsmaßnahmen im Elementarbereich (ISCED 02) integriert ist. Von 2005 bis 2015 stieg die durchschnittliche Beteiligung an vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) bei 3-Jährigen in den OECD-Ländern von 54 Prozent auf 73 Prozent. Im selben Zeitraum stieg die Bildungsbeteiligung an vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) oder im Primarbereich bei 4-Jährigen von 76 Prozent auf 87 Prozent. In Australien, Chile, Korea, Polen und der Russischen Föderation stieg die Bildungsbeteiligung der 4-Jährigen um mehr als 30 Prozentpunkte.

### Bildungsbeteiligung im Elementarbereich und Leistungen 15-jähriger Schüler bei PISA



Die Ergebnisse der Internationalen OECD-Schulleistungsstudie PISA 2015 von 15-jährigen Schülern deuten darauf hin, dass sich eine Beteiligung am Elementarbereich später positiv auf den Lernerfolg auswirkt. Die PISA-Daten legen in der Tat nahe, dass eine Bildungsbeteiligung am Elementarbereich von mindestens 2 Jahren erforderlich ist, um die Leistungen 15-Jähriger in Naturwissenschaften zu steigern. Schüler, die angaben, dass sie über einen Zeitraum von 2 bis 3 Jahren an Angeboten des Elementarbereichs teilgenommen hatten, schnitten selbst unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds besser ab als Kinder, die nur über einen Zeitraum von 1 bis 2 Jahren teilgenommen hatten. Dieser Effekt ist jedoch bei einem Vergleich der Ergebnisse von Kindern mit einer Bildungsbeteiligung am Elementarbereich von 3 bis 4 Jahren und von 2 bis 3 Jahren nicht zu beobachten (OECD, 2017a).

Der Zusammenhang zwischen Leistung und Bildungsbeteiligung im Elementarbereich folgt jedoch für eine Beteiligung von weniger als einem Jahr tendenziell einer gekrümmten Kurve: Kinder mit 2 bis 3 Jahren Vorschulbildung schneiden besser ab als Kinder ohne Vorschulbildung oder mit einer Vorschulbildung von weniger als einem Jahr (OECD, 2016b). Dieses Ergebnis lässt sich unter Umständen zum Teil darauf zurückführen, dass es sehr von der Qualität der Bildung und Betreuung im Elementarbereich abhängt, wie stark ein Kind davon profitiert. Die PISA-Untersuchungen zeigen, dass der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an vorschulischen Bildungsgängen des Elementarbereichs (ISCED 02) und den Leistungen tendenziell in denjenigen Schulsystemen stärker ausgeprägt ist, die eine längere Teilnahme an derartigen Bildungsgängen vorsehen, darin niedrigere Kinder-Lehrkräfte-Relationen aufweisen und auf dieser Bildungsstufe höhere öffentliche Ausgaben pro Kind haben (OECD, 2016b, Tab. II.6.51). Von allen möglichen Einflussvariablen ist die Dauer des Besuchs des Elementarbereichs einer der stärksten Prädiktoren für die Leistungen bei den PISA-Tests (OECD, 2017a). Es lässt sich jedoch nicht eindeutig klären, inwieweit dies ein Nebeneffekt der frühzeitigen Lernmöglichkeiten im Elementarbereich ist oder ob es sich vielleicht nur daraus ergibt, dass Kinder mit bestimmten Eigenschaften besonders oft diese Angebote wahrnehmen.

## Frühkindliche und vorschulische Bildung im Elementarbereich nach Art der Bildungseinrichtung

Bei einer Beurteilung der Erweiterung des Angebots im Elementarbereich und der Art der Anbieter entsprechender Angebote sind die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Fachkräfte/Erzieher sowie Rechenschaftspflichten von Bedeutung. Werden die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Qualität des Angebots, Zugangsmöglichkeiten und Rechenschaftspflichten in öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht erfüllt, werden einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher eine private Bildungseinrichtung für die vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) wählen (Shin, Jung and Park, 2009).

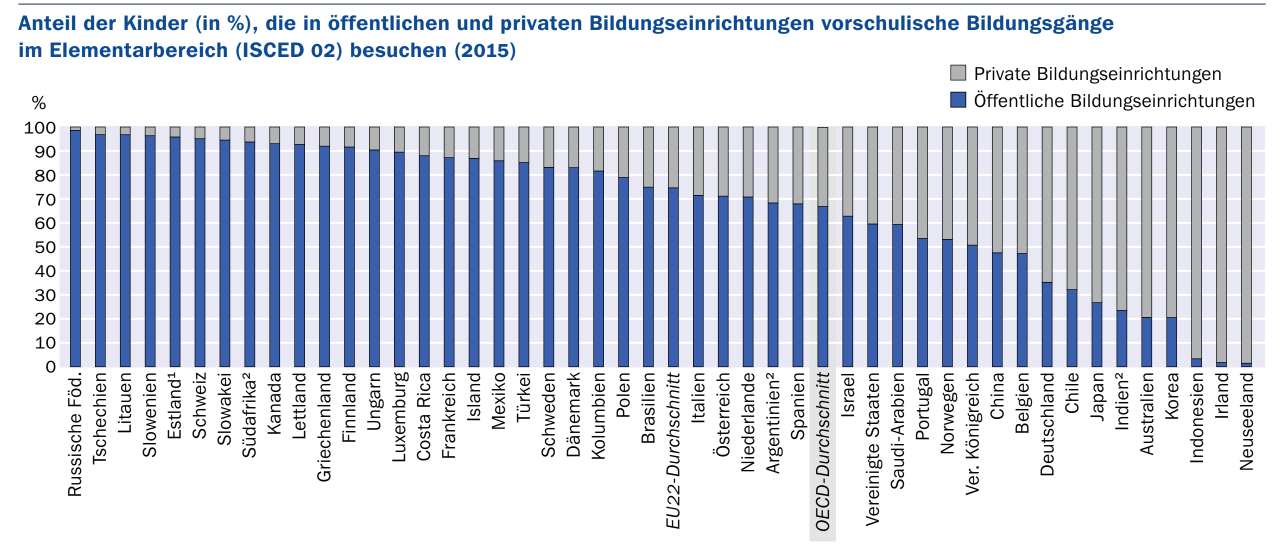
In den meisten Ländern besuchen im Elementarbereich wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Private Bildungseinrichtungen lassen sich in zwei Kategorien einteilen: staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen unterstehen einer nicht staatlichen Organisation oder einem Direktorium, dessen Mitglieder nicht von einer staatlichen Stelle ausgewählt wurden, und beziehen weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen. Obwohl staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen ähnliche Organisationsstrukturen aufweisen, werden sie zu mehr als 50 Prozent aus öffentlichen Mitteln finanziert.

In knapp über der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten besuchen mindestens 50 Prozent der Kinder in Bildungsgängen zur frühkindlichen Bildung (ISCED 01) private Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder besuchen 55 Prozent der Kinder in frühkindlichen Bildungsgängen (ISCED 01) und 33 Prozent der Kinder in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) private Bildungseinrichtungen (Abb. C2.2). Rund ein Drittel der Kinder, die an privaten Bildungseinrichtungen in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) eingeschrieben sind, besuchen unabhängige private Bildungseinrichtungen (dies entspricht 12 Prozent aller Kinder).



**Abbildung C2.2**

**Anteil der Kinder (in %), die in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02) besuchen (2015)**




*1. Vorschulische Bildungsgänge (ISCED 02) enthalten Bildungsgänge im Rahmen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01). 2. Referenzjahr 2014.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Kinder (in %), die in öffentlichen Bildungseinrichtungen vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich besuchen.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558268*

In Neuseeland besuchen 99 Prozent aller Kinder im Bereich der Vorschulbildung staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, während der Anteil an Kindern in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen in Irland am höchsten ist (98 Prozent). Im Bereich der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) besuchen in der Türkei und Indonesien 100 Prozent der Kinder unabhängige private Bildungseinrichtungen, während 99 Prozent der Kinder in Neuseeland staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen besuchen. In Kolumbien, der Russischen Föderation und Slowenien andererseits besuchen mehr als 95 Prozent der Kinder im Bereich der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) öffentliche Bildungseinrichtungen.

### Unterschiede in der Kinder-Lehrkräfte-Relation in den einzelnen OECD-Ländern

Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz besser qualifizierter Fachkräfte und Erzieher ein vielfältiges, anregendes Umfeld und eine Pädagogik von hoher Qualität fördert und dass qualitativ bessere Interaktionen zwischen den Kindern und den Fachkräften/Erziehern der Bildungseinrichtungen zu besseren Lernerfolgen führen. Qualifikationen geben einen Hinweis darauf, in welchem Umfang die Fachkräfte/Erzieher in ihrer Erstausbildung sowohl fachlich als auch praktisch ausgebildet wurden, welche Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung und -bildung zur Verfügung stehen und tatsächlich in Anspruch genommen werden und über wie viele Jahre Erfahrung die Fachkräfte/Erzieher verfügen. Qualifikationen sind zwar einer der aussagekräftigsten Parameter für die Qualität der Mitarbeiter, aber die Höhe der Qualifikation ist nur ein Aspekt des Gesamtbilds. Auch die Arbeitsbedingungen können die berufliche Zufriedenheit beeinflussen, was sich höchstwahrscheinlich wiederum auf die Fähigkeit und die Bereitschaft der Fachkräfte/Erzieher auswirkt, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen und aufmerksam mit ihnen zu interagieren. Eine hohe Fluktuationsrate beeinträchtigt die Kontinuität der Betreuung, erschwert Anstrengungen zur beruflichen Weiterbildung, führt zu allgemeinen Qualitätseinbußen und hat negative Auswirkungen auf die Lernerfolge der Kinder (OECD, 2017a).



Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ist ein wichtiger Indikator für die zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellten Ressourcen. Sie wird berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Kinder einer bestimmten Bildungsstufe durch die Zahl der Lehrkräfte der gleichen Bildungsstufe und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird (s. Indikator D2).

Tabelle C2.2 enthält Angaben zur Kinder-Lehrkräfte-Relation sowie zur Kinder-Kontaktpersonen-Relation (d. h. Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) im Elementarbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in den vorschulischen Bildungsgängen des Elementarbereichs (ISCED 02) auf jede Lehrkraft 14 Kinder. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation (ohne Hilfslehrkräfte) beträgt zwischen mehr als 20 Schülern pro Lehrkraft in Brasilien, Chile, Frankreich, Kolumbien, Mexiko und Südafrika und weniger als 10 in Island, Neuseeland, Schweden und Slowenien (Tab. C2.2).

In vielen Ländern werden kaum Hilfslehrkräfte eingesetzt, in 10 der Länder mit verfügbaren Daten sogar gar keine (Belgien, Italien, Korea, Luxemburg, Mexiko, Schweden, Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn). In Chile jedoch gibt es eine Hilfslehrkraft pro 19 Kinder, in Norwegen eine pro 11 Kinder. In diesen beiden Ländern gibt es also mehr Hilfslehrkräfte pro Kind als Lehrkräfte. Vergleicht man den Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) mit dem der frühkindlichen Bildung (ISCED 01), so stellt man fest,

dass die Kinder-Lehrkräfte-Relation in der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) mit 8 Kindern pro Lehrkraft kleiner ist als in der vorschulischen Bildung (ISCED 02) mit 14 Kindern pro Lehrkraft.

In den Ländern mit verfügbaren Daten werden im Bereich der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) in der Regel deutlich mehr Hilfslehrkräfte eingesetzt als im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02). In Chile und Norwegen werden in dieser Bildungsstufe mehr Hilfslehrkräfte als Lehrkräfte eingesetzt, ebenso wie in Mexiko, wo es im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) gar keine Hilfslehrkräfte gibt. Es ist gut möglich, dass der vermehrte Einsatz von Hilfslehrkräften in der frühkindlichen Bildung dadurch bedingt ist, dass kleinere Kinder mehr Aufmerksamkeit benötigen als Kinder im Bereich der vorschulischen Bildung. Er könnte auch ein Nebeneffekt der Tatsache sein, dass es im Bereich der frühkindlichen Bildung mehr private Einrichtungen gibt, die in einem anderen Verhältnis zu Eltern und auch den Lehrergewerkschaften stehen.

## Finanzierung des Elementarbereichs

Eine langfristig gesicherte staatliche finanzielle Unterstützung ist entscheidend für die weitere Expansion und Qualität des Elementarbereichs. Eine geeignete Finanzierung trägt dazu bei, dass qualifiziertes Personal eingestellt werden kann, das in der Lage ist, die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Investitionen in Einrichtungen und Materialien im Elementarbereich leisten außerdem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung eines kindgerechten Umfelds für das Lernen und das Wohlergehen der Kinder. In Ländern, in denen nicht ausreichend öffentliche Mittel zur Finanzierung eines umfassenden Zugangs zu einem außerdem quantitativ hochwertigen Angebot bereitgestellt werden, kann es sein, dass einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher private Einrichtungen des Elementarbereichs wählen, was größere finanzielle Belastungen für die privaten Haushalte bedeutet, und dass die Zahlungsfähigkeit der Eltern einen deutlichen Einfluss auf die Qualität der Leistungen hat (OECD, 2017a). Diese Aspekte werden möglicherweise noch verschärft in Ländern, in denen Erziehungsurlaub nur begrenzt öffentlich finanziert wird und die Eltern daher entscheiden müssen, ob sie sich nach privater Kinderbetreuung umsehen, sich auf informelle Absprachen mit Familienangehörigen, Freunden und Nachbarn verlassen oder aber ihre berufliche Tätigkeit reduzieren (OECD, 2011).

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten betragen die (mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten) jährlichen Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) pro Kind (öffentliche und private Einrichtungen) im Durchschnitt 13.536 US-Dollar. In fast allen Ländern sind die Ausgaben pro Kind in Bildungsgängen der Stufe ISCED 01 wesentlich höher als für Kinder in Bildungsgängen der Stufe ISCED 02. Mit öffentlichen Mitteln wird die vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) hauptsächlich an öffentlichen Bildungseinrichtungen finanziert, in einigen Ländern werden öffentliche Mittel aber auch in unterschiedlichem Ausmaß für private Bildungseinrichtungen eingesetzt. In Neuseeland findet Bildung im Elementarbereich quasi ausschließlich in staatlich subventionierten privaten Einrichtungen statt, die der Definition gemäß zu mehr als 50 Prozent aus öffentlichen Mitteln finanziert werden. In den OECD-Ländern betragen die (aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten) jährlichen Ausgaben pro Kind für Bildung im Elementarbereich im Durchschnitt 8.858 US-Dollar. Die Bandbreite reicht hier jedoch von weniger als 2.500 US-Dollar in Indonesien, Südafrika und der Türkei bis zu mehr als 13.000 US-Dollar in Dänemark, Island, Luxemburg, Norwegen und Schweden (Tab. C2.3).

Im Bereich der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) werden im Durchschnitt der OECD-Länder 71 Prozent der Gesamtausgaben mit öffentlichen Mitteln finanziert. In 6 der 13 Länder mit verfügbaren Daten beträgt der Anteil der öffentlichen Finanzierung mindestens 80 Prozent, in 2 Ländern (Finnland und Schweden) sogar mehr als 90 Prozent. Im Gegensatz dazu liegt der Anteil der öffentlichen Finanzierung in Israel, Kolumbien, Spanien und dem Vereinigten Königreich bei weniger als 60 Prozent. Die öffentliche Finanzierung ist in der Regel im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) ausgeprägter, hier beträgt sie im Durchschnitt der OECD-Länder 83 Prozent der Gesamtausgaben; in zwei Drittel der Länder sind es mindestens 80 Prozent und in Irland, Lettland und Luxemburg sogar mehr als 97 Prozent. Die einzigen Länder, in denen vorschulische Bildung (ISCED 02) zu mehr als 50 Prozent privat finanziert wird, sind Japan (54 Prozent) und das Vereinigte Königreich (52 Prozent).

In vielen Ländern hat der Staat die Zuständigkeit für den Elementarbereich an die lokalen Behörden delegiert, und die Finanzierung des Elementarbereichs durch öffentliche Mittel ist stärker dezentralisiert als bei anderen Bildungsbereichen. In Dänemark, Island und Norwegen wird der Elementarbereich zu 100 Prozent durch die lokale staatliche Ebene finanziert. Rechnet man Transferzahlungen mit ein, gilt dies auch für Estland, Lettland und Polen. In 10 Ländern werden mindestens 20 Prozent der mit öffentlichen Mitteln finanzierten Gesamtausgaben für den Elementarbereich zur Verwaltung an die lokale staatliche Ebene transferiert. Dieses Delegieren der Ausgabenverwaltung und anderer Entscheidungen hat jedoch Vor- und Nachteile. Wahrscheinlich sind die Leistungen so besser an die Bedürfnisse und Lebensbedingungen der Familien vor Ort angepasst, und es herrscht eine bessere Koordination zwischen Eltern und Kommunen. Mögliche Nachteile sind zunehmende Unterschiede in der Verfügbarkeit und Qualität des Angebots in den einzelnen Regionen. Werden also solche Aufgaben delegiert, so ist sicherzustellen, dass das Angebot im Elementarbereich Teil eines genau durchdachten nationalen Bildungskonzepts ist, bei dem zwar einerseits Entscheidungsbefugnisse an lokale Behörden übertragen werden, andererseits aber Ziele, Gesetze und Vorgaben, Finanzierungsleitlinien, Mitarbeiterstrukturen und Bildungsstandards landesweit gelten (OECD, 2017a).

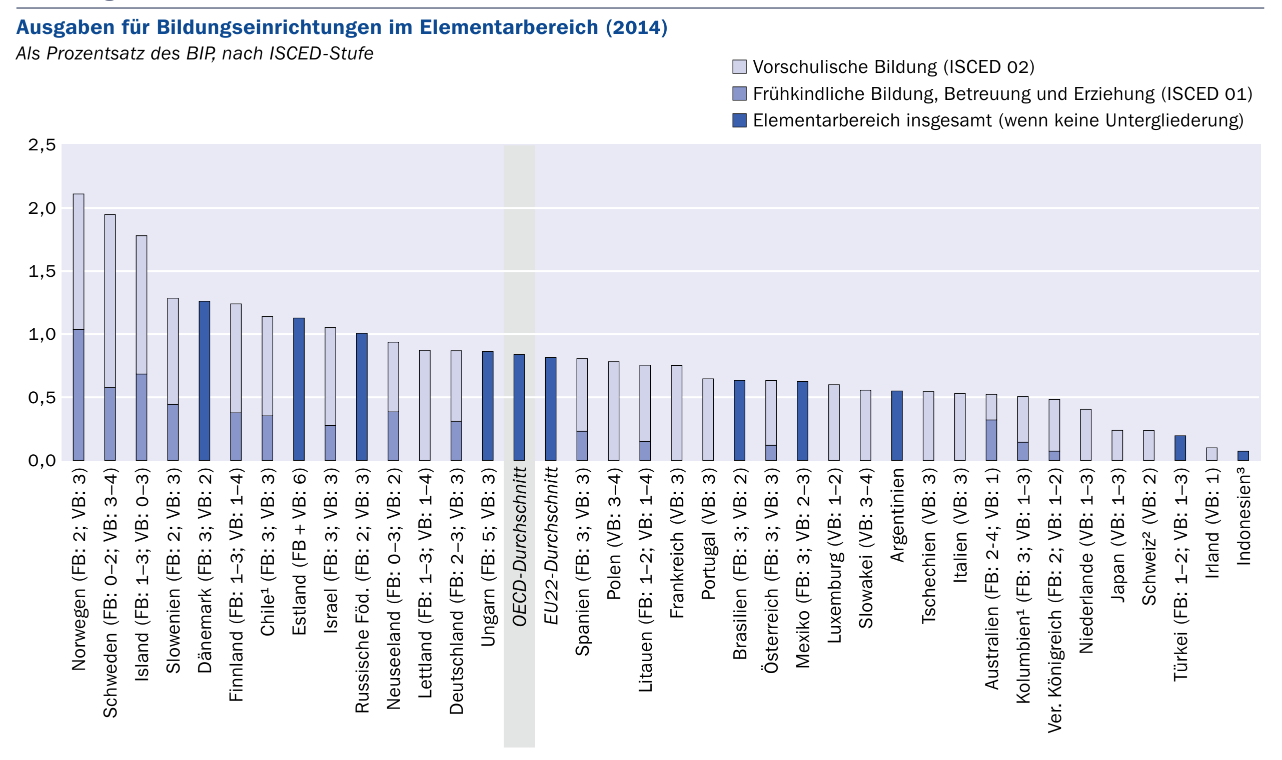


In den OECD-Ländern belaufen sich die Ausgaben für den Elementarbereich insgesamt auf durchschnittlich 0,8 Prozent des BIP, wobei 0,6 Prozent auf vorschulische Bildung (ISCED 02) entfallen (Abb. C2.3). Zwischen den einzelnen Ländern gibt es jedoch signifikante Unterschiede. Während beispielsweise in Indonesien, Irland, Japan, der Schweiz und der Türkei weniger als 0,3 Prozent des BIP für den Elementarbereich aufgewendet werden, geben Länder wie Island, Norwegen und Schweden mehr als 1,7 Prozent ihres BIP dafür aus (Tab. C2.3). Diese Unterschiede erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, gesetzlich festgelegte Ansprüche und Kosten sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich. Diese Schätzungen werden auch beeinflusst durch die Tatsache, dass für einige Länder in nicht zu vernachlässigendem Ausmaß Daten zu privaten Bildungseinrichtungen fehlen. Außerdem fallen einige wichtige Angebote im Elementarbereich, z. B. die Kinderbetreuungsangebote in Frankreich, für die sich 2013 die Ausgaben auf 0,6 Prozent des BIP beliefen, nicht unter die ISCED-Klassifikation. Letztlich wird ein Vergleich der relativen Ausgaben für den Elementarbereich in den einzelnen Ländern möglicherweise auch dadurch kompliziert, dass vorschulische Bildung in einigen Ländern, wie beispielsweise in Australien und Irland, von kürzerer Dauer ist, da die Kinder dort früher in den Primarbereich eintreten. Die reguläre Dauer von Bildungsgängen im Elementarbereich ist in Tabelle C2.3 aufgeführt.

**Abbildung C2.3**

**Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (2014)**

*Als Prozentsatz des BIP, nach ISCED-Stufe*




*Anmerkung: Die Zahl in Klammern gibt die reguläre Dauer des Besuchs der ISCED-Bildungsstufen Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01, Abk. FB) und Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02, Abk. VB) an.*

*1. Referenzjahr 2015. 2. Nur öffentliche Ausgaben. 3. Referenzjahr 2013.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle C2.3. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558287*

Ganz allgemein wenden Länder mit einer kürzeren regulären Dauer der Bildungsgänge im Elementarbereich einen kleineren Teil ihres BIP dafür auf. Länder wie die Schweiz und die Türkei beispielsweise geben einen relativ kleinen Anteil ihres BIP für den Elementarbereich aus, was teilweise auf die vergleichsweise kürzere Dauer der Bildungsgänge im Elementarbereich – sowohl der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) als auch der vorschulischen Bildung (ISCED 02) – zurückzuführen ist. In Estland, Polen, der Slowakei und Schweden dauert vorschulische Bildung (ISCED 02) am längsten, obgleich es hier deutliche Unterschiede in den Ausgaben als Prozentsatz des BIP gibt: von 0,6 Prozent des BIP in der Slowakei bis zu 1,4 Prozent in Schweden.

## Subnationale Unterschiede im Elementarbereich

In den 13 Ländern mit verfügbaren subnationalen Daten beträgt die durchschnittliche Beteiligungsquote im Elementarbereich bei 3-Jährigen 78 Prozent, wobei es auf subnationaler Ebene große Unterschiede – zwischen 4 Prozent und 100 Prozent – gibt. Während die Beteiligungsquote in Belgien, Deutschland und Schweden auf subnationaler Ebene durchschnittlich mindestens 92 Prozent beträgt und in diesen Ländern in keiner Region unter 90 Prozent sinkt, gibt es in größeren föderalen Staaten wie der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten viel größere regionale Unterschiede. In diesen beiden Ländern reicht die Bandbreite der subnationalen Beteiligungsquoten von 12 bis 100 Prozent (Russische Föderation) und von 12 bis 67 Prozent (Vereinigte Staaten). Die Daten zu den Beteiligungsquoten insgesamt im Elementarbereich oder Primarbereich nach Alter zeigen, dass die subnationalen Unterschiede mit zunehmendem Alter der Kinder abnehmen (OECD/NCES, 2017).

## Definitionen

*Reine Bildungsangebote* im Elementarbereich umfassen hauptsächlich Bildungsangebote für einen kurzen Zeitraum im Laufe des Tages. Berufstätige Eltern werden in der Regel zusätzliche Betreuungsangebote am Morgen und/oder am Nachmittag in Anspruch nehmen müssen.

*Integrierte Angebote* im Elementarbereich verbinden Bildung und Betreuung in einem Angebot.

*Integriertes System* bezieht sich auf ein System, in dem Angebote zur Bildung und Betreuung von Kindern im Elementarbereich unter die Zuständigkeit derselben (federführenden) Behörde (auf nationaler und/oder regionaler Ebene) fallen, z. B. des Bildungs-, des Sozialministeriums oder einer anderen Behörde. Die Zuständigkeiten können sich auf die Ausarbeitung von Lehrplänen bis zur Definition von Bildungsstandards, die Evaluierung oder die Finanzierung erstrecken.

*ISCED 0* bezieht sich auf Angebote des Elementarbereichs mit einer expliziten Bildungskomponente. Bildungsgänge des ISCED-Bereichs 0 umfassen die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern aller Altersstufen und sind auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED 1) ausgerichtet, sie sind institutionalisiert und erfüllen die Mindestanforderung in Bezug auf ihre Intensität (mindestens 2 Stunden pro Tag) und Dauer (mindestens 100 Tage pro Jahr) (OECD, Europäische Union, UNESCO, 2015).

Bildungsgänge des ISCED-Bereichs 0 sind nach Alter und Komplexität des Bildungsgehalts in zwei Kategorien unterteilt:

*ISCED-Stufe 01* bezieht sich auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Regel für Kinder unter 3 Jahren. Charakteristisch ist eine visuell stimulierende und sprachintensive Lernumgebung, die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördert, mit einem Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der Verwendung von Sprache für sinnvolle Kommunikation. Außerdem gibt es Möglichkeiten für aktives Spiel, sodass die Kinder ihre Koordinations- und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Fachkräften/Erziehern üben können.

*ISCED-Stufe 02* bezieht sich auf vorschulische Bildung. Sie ist auf Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem schulpflichtigen Alter, normalerweise im Alter von 3 bis 5 Jahren, ausgerichtet. Charakteristisch ist die Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen und Erziehern, wodurch die Kinder ihren Sprachgebrauch sowie ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern; sie beginnen, Kompetenzen im logischen Denken und in der Argumentation zu entwickeln, und artikulieren ihre Gedankengänge. Außerdem erhalten sie eine Einführung in Schrift- und mathematische Konzepte, schulen ihr Verständnis und ihren Sprachgebrauch und werden ermutigt, ihre Umgebung und ihr Umfeld zu erkunden. Überwachte grobmotorische Aktivitäten (d. h. Sport in Form von Spielen und anderen Aktivitäten) und spielbasierte Aktivitäten können dazu eingesetzt werden, die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen zu fördern und Kompetenzen, Selbstständigkeit und Schulfähigkeit zu entwickeln.

Definitionen zu den *Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer* und *Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf* s. Indikatoren B1 und B2.

## Angewandte Methodik

Dem ISCED-Bereich 0 zugeordnete Bildungsgänge sind in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert. Da unterschiedliche Jurisdiktionen unterschiedliche Einrichtungen vorsehen, die berechtigt sind, Bildungsgänge des ISCED-Bereichs 0 anzubieten (z. B. Tagesstätten, Einrichtungen auf Gemeindeebene oder Tagespflege), müssen sowohl der Bildungsgang selbst als auch die Vermittlungsart oder -einrichtung innerhalb des jeweiligen Systems im Elementarbereich anerkannt sein, um in die UOE-Datenerhebung einzufließen. Angebote der Tagesbetreuung werden besonders sorgfältig geprüft: Erfüllt das Angebot die oben erläuterten Kriterien und ist entsprechend den einschlägigen Vorgaben anerkannt, fließt es in die Datenerhebung mit ein.

Angebote, die nur eine Kinderbetreuung beinhalten, werden in diesem Indikator nicht erfasst. In einigen Ländern bieten Einrichtungen des Elementarbereichs jedoch sowohl Bildungskomponenten als auch Komponenten erweiterter Tages- oder Abendbetreuung an. Bildungsgänge, die traditionell während des Tages angeboten wurden, können heute möglicherweise außerhalb dieser Zeiten angeboten werden, um den Eltern und Kinderbetreuern mehr Flexibilität zu bieten. Diese Angebote werden bei der Datenerhebung besonders behandelt.

Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung auf den anderen ISCED-Stufen herangezogen werden, wie das Lernpensum, die Dauer der Teilnahme oder der Beitrag zum Bildungsfortschritt, für den ein Bildungsgang steht, sind nicht ohne Weiteres auf den ISCED-Bereich 0 übertragbar. Darüber hinaus gibt es von Land zu Land große Unterschiede hinsichtlich der Zahl an Tages- oder Wochenstunden, die einer typischen Vollzeitbeteiligung an einem Bildungsgang des ISCED-Bereichs 0 entsprechen. Daher lassen sich die Vollzeitäquivalente für ISCED 0 nicht auf dieselbe Weise berechnen wie für andere ISCED-Bereiche.

Für die UOE-Datenerhebung teilen die Länder die Daten für ISCED 0 nur nach dem Alter in ISCED 01 und ISCED 02 auf, und zwar wird bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen (s. o.). Dadurch kann es sein, dass die Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen beruhen.

Für die zur Berechnung der *Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer* und der *Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf* angewandte Methodik s. Indikatoren B1 und B2.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017b) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der alljährlich von der UNESCO, OECD und Eurostat durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik für alle OECD- und Partnerländer. Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Center for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 13 Länder verfügbar: Belgien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Polen, die Russische Föderation, Schweden, Slowenien, Spanien, die Türkei und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik) berechnet.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.



## Weiterführende Informationen

Duncan, G. J. and K. Magnuson (2013), „Investing in preschool programs“, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27/2, pp. 109–132.

OECD (2017a), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, http:// dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en.

OECD (2017b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), „What are the benefits from early childhood education?“ *Education Indicators in Focus*, No. 42, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, http:// dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OECD, European Union and UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

OECD/NCES (OECD/National Center for Education Statistics) (2017), Education at a Glance Subnational Supplement, *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/*.

OECD/NCES (2016), „Enrolment rates in early childhood and primary education (C2.1)“, National Center for Education Statistics and OECD, Paris and Washingtonn, DC, *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/tables_2016.asp*.

Shin, E., M. Jung and E. Park (2009), „A survey on the development of the pre-school free service model“, Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seoul.

## Tabellen Indikator C2

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560985*

- Tabelle C2.1: Bildungsbeteiligung im Elementar- und Primarbereich, nach Alter (2005 und 2015)
- Tabelle C2.2: Merkmale der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) (2015)
- Tabelle C2.3: Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (2014)
- **WEB** Table C2.4: Profile of education-only and integrated pre-primary programmes (Vorschulische Bildung im Elementarbereich [ISCED 02]: Merkmale reiner Bildungsangebote und integrierter Angebote) (2015)
- **WEB** Table C2.5: Characteristics of early childhood education programmes in OECD and partner countries (Merkmale von Bildungsangeboten im Elementarbereich in den OECD- und Partnerländern)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* im Internet. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD- Bildungsdatenbank.

## Tabelle C2.1

### Bildungsbeteiligung im Elementar- und Primarbereich, nach Alter (2005 und 2015)

*Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung = ISCED 01, vorschulische Bildung im Elementarbereich = ISCED 02*

| | Bildungsbeteiligung (2015) | | | | | | | | | | | | | | | Bildungsbeteiligung (2005) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2-Jährige | | | 3-Jährige | | | 4-Jährige | | | 5-Jährige | | | 6-Jährige | | | 3-Jährige | 4-Jährige | | |
| | ISCED 01 | ISCED 02 | Gesamt | ISCED 01 | ISCED 02 | Gesamt | ISCED 02 | ISCED 1 | Gesamt | ISCED 02 | ISCED 1 | Gesamt | ISCED 02 | ISCED 1 | Gesamt | ISCED 02 | ISCED 02 | ISCED 1 | Gesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) | (19) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 56 | 0 | 56 | 47 | 21 | 68 | 89 | 2 | 90 | 19 | 82 | 100 | 0 | 100 | 100 | 17 | 51 | 2 | 53 |
| Österreich | 32 | 7 | 39 | 11 | 64 | 75 | 92 | 0 | 92 | 97 | 0 | 97 | 41 | 58 | 99 | 47 | 85 | 0 | 85 |
| Belgien | m | 52 | m | m | 98 | m | 98 | 0 | 98 | 97 | 1 | 98 | 4 | 94 | 98 | m | m | 0 | m |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | x(12) | x(12) | 95 | x(15) | x(15) | 100 | m | m | m | m |
| Chile | 29 | 1 | 31 | 6 | 49 | 56 | 86 | 0 | 86 | 93 | 0 | 93 | 15 | 82 | 98 | 23 | 30 | 12 | 42 |
| Tschechien | a | 13 | 13 | a | 77 | 77 | 85 | 0 | 85 | 91 | 0 | 91 | 45 | 49 | 94 | 66 | 91 | 0 | 91 |
| Dänemark | 90 | 1 | 91 | 5 | 92 | 97 | 98 | 0 | 98 | 97 | 2 | 99 | 8 | 91 | 99 | m | m | m | m |
| Estland[1] | x(3) | x(3) | 61 | x(6) | x(6) | 87 | 91[d] | 0 | 91[d] | 92[d] | 0 | 92[d] | 91[d] | 1 | 92[d] | 80 | 84 | 0 | 84 |
| Finnland | 53 | 0 | 53 | 0 | 68 | 68 | 74 | 0 | 74 | 79 | 0 | 79 | 97 | 1 | 98 | 62 | 69 | 0 | 69 |
| Frankreich | a | 12 | 12 | a | 99 | 99 | 100 | 0 | 100 | 99 | 1 | 100 | 1 | 100 | 100 | 100 | 100 | 0 | 100 |
| Deutschland | 66 | 0 | 66 | 0 | 93 | 93 | 97 | 0 | 97 | 98 | 0 | 98 | 34 | 65 | 99 | 80 | 89 | 0 | 89 |
| Griechenland | m | a | m | m | a | m | 48 | a | 48 | 94 | 0 | 94 | 3 | 96 | 99 | 0 | 56 | 0 | 56 |
| Ungarn | 13 | 0 | 13 | 1 | 80 | 81 | 95 | 0 | 95 | 95 | 0 | 95 | 59 | 32 | 91 | 73 | 91 | 0 | 91 |
| Island | 95 | 0 | 95 | 0 | 97 | 97 | 97 | 0 | 97 | 98 | 0 | 98 | 0 | 98 | 98 | m | m | m | m |
| Irland | a | 0 | 0 | a | 38 | 38 | 56 | 33 | 89 | 0 | 96 | 96 | 0 | 99 | 99 | m | m | 44 | m |
| Israel | 40 | 0 | 40 | 0 | 100 | 100 | 98 | 0 | 98 | 96 | 0 | 97 | 13 | 84 | 97 | 66 | 84 | 0 | 84 |
| Italien | m | 16 | m | m | 92 | m | 96 | 0 | 96 | 88 | 8 | 97 | 1 | 96 | 98 | 99 | 100 | 0 | 100 |
| Japan | a | 1 | 1 | a | 80 | 80 | 94 | 0 | 94 | 97 | 0 | 97 | 0 | 100 | 100 | 69 | 95 | 0 | 95 |
| Korea | 89 | 0 | 89 | 0 | 92 | 92 | 91 | 0 | 91 | 92 | 0 | 93 | 0 | 98 | 98 | 15 | 30 | 0 | 30 |
| Lettland | a | 0 | 0 | a | 87 | 87 | 92 | 0 | 92 | 96 | 0 | 96 | 93 | 4 | 97 | 66 | 73 | 0 | 73 |
| Luxemburg | a | 4 | 4 | a | 66 | 66 | 95 | 0 | 95 | 94 | 5 | 99 | 5 | 93 | 99 | 62 | 95 | 0 | 95 |
| Mexiko | 5 | 0 | 5 | 4 | 42 | 46 | 89 | 0 | 89 | 84 | 27 | 100 | 1 | 100 | 100 | 23 | 69 | 0 | 69 |
| Niederlande | a | 0 | 0 | a | 83 | 83 | 96 | 0 | 96 | 99 | 0 | 99 | 0 | 100 | 100 | m | 98 | 0 | 98 |
| Neuseeland | 65 | 0 | 65 | 0 | 89 | 89 | 94 | 0 | 94 | 3 | 95 | 97 | 0 | 98 | 98 | m | m | m | m |
| Norwegen | 91 | 0 | 91 | 0 | 95 | 95 | 97 | 0 | 97 | 98 | 0 | 98 | 1 | 99 | 100 | 85 | 88 | 0 | 88 |
| Polen | a | 7 | 7 | a | 65 | 65 | 79 | 0 | 79 | 95 | 0 | 95 | 50 | 45 | 95 | 28 | 38 | 0 | 38 |
| Portugal | m | 0 | m | m | 79 | m | 90 | 0 | 90 | 97 | 0 | 97 | 7 | 91 | 98 | 61 | 84 | 0 | 84 |
| Slowakei | a | 13 | 13 | a | 60 | 60 | 76 | 0 | 76 | 81 | 0 | 81 | 40 | 50 | 90 | m | m | 0 | m |
| Slowenien | 69 | 0 | 69 | 0 | 83 | 83 | 89 | 0 | 89 | 92 | 0 | 92 | 7 | 93 | 99 | 67 | 76 | 0 | 76 |
| Spanien | 55 | 0 | 55 | 0 | 95 | 95 | 97 | 0 | 97 | 98 | 0 | 98 | 1 | 96 | 97 | 94 | 99 | 0 | 99 |
| Schweden | 87 | 0 | 87 | 0 | 91 | 91 | 93 | 0 | 93 | 94 | 0 | 94 | 97 | 1 | 98 | 84 | 89 | 0 | 89 |
| Schweiz | m | 0 | m | m | 3 | m | 46 | 0 | 47 | 98 | 1 | 98 | 56 | 44 | 100 | 9 | 39 | 0 | 39 |
| Türkei | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 9 | 32 | 0 | 32 | 51 | 21 | 72 | 0 | 96 | 96 | 2 | 5 | 0 | 5 |
| Ver. Königreich | 44 | 0 | 44 | 0 | 100 | 100 | 100 | 3 | 100 | 0 | 98 | 98 | 0 | 99 | 99 | m | m | 32 | m |
| Vereinigte Staaten | m | 0 | m | m | 43 | m | 66 | 0 | 66 | 85 | 6 | 91 | 21 | 77 | 98 | 39 | 68 | 0 | 68 |
| **OECD-Durchschnitt[2]** | **54** | **4** | **39** | **4** | **73** | **78** | **86** | **1** | **87** | **82** | **13** | **95** | **23** | **74** | **98** | **54** | **73** | **3** | **76** |
| **EU22-Durchschnitt[2]** | **57** | **6** | **35** | **2** | **81** | **80** | **88** | **2** | **90** | **85** | **10** | **95** | **31** | **66** | **97** | **67** | **83** | **4** | **83** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[3] | 10 | 0 | 10 | 1 | 38 | 40 | 81 | 0 | 81 | 99 | 1 | 99 | 1 | 99 | 100 | m | m | m | m |
| Brasilien | 36 | 0 | 37 | 50 | 10 | 60 | 79 | 0 | 79 | 85 | 8 | 92 | 9 | 89 | 99 | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 44 | 1 | 44 | 0 | 60 | 60 | 80 | 1 | 81 | 75 | 20 | 95 | 7 | 77 | 84 | m | m | m | m |
| Costa Rica | 3 | 0 | 3 | 5 | 0 | 5 | 59 | 0 | 59 | 91 | 0 | 91 | 6 | 88 | 94 | m | m | m | m |
| Indien[3] | a | m | m | a | m | m | m | 4 | m | m | 33 | m | m | 86 | m | m | m | m | m |
| Indonesien | 7 | 0 | 7 | 10 | 12 | 22 | 21 | 0 | 21 | 21 | 2 | 23 | 62 | 32 | 94 | m | m | m | m |
| Litauen | 55 | 0 | 55 | 0 | 77 | 77 | 86 | 0 | 86 | 89 | 0 | 89 | 93 | 5 | 98 | 53 | 58 | 0 | 58 |
| Russische Föd. | 47 | 0 | 47 | 0 | 76 | 76 | 88 | 0 | 88 | 86 | 1 | 87 | 77 | 11 | 89 | 42 | 42 | 0 | 42 |
| Saudi-Arabien | a | 0 | 0 | a | 1 | 1 | 9 | 0 | 9 | 33 | 1 | 34 | 9 | 84 | 93 | m | m | m | m |
| Südafrika[3] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **1** | **m** | **m** | **17** | **m** | **m** | **84** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 0) sind auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED 1) ausgerichtet. Bildungsgänge des ISCED-Bereichs 0 sind in 2 Kategorien unterteilt: frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02). Die Bildungsbeteiligung kleiner Kinder sollte mit Vorsicht interpretiert werden; Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Beteiligungsdaten bedeuten, dass die Beteiligungsquoten wohl zu niedrig angesetzt sind.*

*1. Vorschulische Bildungsgänge (ISCED 02) enthalten Bildungsgänge im Rahmen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01). 2. Der OECD- und der EU22-Durchschnitt für ISCED 01 wurden nur für die Länder berechnet, wo es diese Bildungsgänge gibt, sie sind nicht mit den Durchschnittswerten frühere Ausgaben von Bildung auf einen Blick vergleichbar. 3. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560890*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C2.2

### Merkmale der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) (2015)

*Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung = ISCED 01, vorschulische Bildung im Elementarbereich = ISCED 02*

| | Kinder in Bildungsgängen auf Bildungsstufe ISCED 02 als Prozentsatz aller Kinder im Elementarbereich (ISCED 01 + ISCED 02) | Kinder ISCED-Stufe 01, nach Art der Bildungseinrichtung | | | | Kinder ISCED-Stufe 02, nach Art der Bildungseinrichtung | | | | Kinder-Lehrkräfte-Relation (Vollzeitäquivalente) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Staatlich | Privat | | | Staatlich | Privat | | | ISCED 01 | | ISCED 02 | | Gesamt (ISCED 0) | |
| | | | Staatlich subventioniert privat | Unabhängig privat | Gesamt | | Staatlich subventioniert privat | Unabhängig privat | Gesamt | Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) | Kinder-Lehrkräfte-Relation | Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) | Kinder-Lehrkräfte-Relation | Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) | Kinder-Lehrkräfte-Relation |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 44 | m | m | a | m | 21 | 79 | a | 79 | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | 85 | 33 | x(5) | x(5) | 67 | 71 | x(9) | x(9) | 29 | 6 | 9 | 9 | 13 | 9 | 13 |
| Belgien | m | m | m | m | m | 47 | 53 | 0 | 53 | m | m | 15 | 15 | m | m |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 80 | 69 | 29 | 2 | 31 | 32 | 61 | 7 | 68 | 5 | 12 | 11 | 25 | 11 | 25 |
| Tschechien | 100 | a | a | a | a | 97 | 3 | a | 3 | a | a | 13 | 13 | 13 | 13 |
| Dänemark | 64 | 50 | 10 | 39 | 50 | 83 | 17 | 0 | 17 | m | m | m | m | m | m |
| Estland | m | x(6) | a | x(8) | x(9) | 96[d] | a | 4[d] | 4[d] | m | x(15) | m | x(15) | m | 9 |
| Finnland | 80 | 88 | 12 | a | 12 | 92 | 8 | a | 8 | m | m | m | 10 | m | m |
| Frankreich[1] | 100 | a | a | a | a | 87 | 12 | 0 | 13 | a | a | 15 | 22 | 15 | 22 |
| Deutschland | 74 | 27 | x(5) | x(5) | 73 | 35 | x(9) | x(9) | 65 | 5 | 5 | 9 | 10 | 7 | 8 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | 92 | a | 8 | 8 | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 96 | 86 | 7 | 7 | 14 | 90 | 7 | 3 | 10 | 10 | 10 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| Island | 69 | 82 | 18 | 0 | 18 | 87 | 13 | 0 | 13 | m | 3 | m | 5 | m | 4 |
| Irland | 100 | a | a | a | a | 2 | 0 | 98 | 98 | a | a | m | m | m | m |
| Israel | 78 | a | 67 | 33 | 100 | 63 | 29 | 8 | 37 | m | m | m | m | m | m |
| Italien | m | m | m | m | m | 72 | 0 | 28 | 28 | a | a | 13 | 13 | 13 | 13 |
| Japan | 100 | a | a | a | a | 27 | a | 73 | 73 | a | a | 14 | 15 | 14 | 15 |
| Korea | 65 | 8 | 92 | 0 | 92 | 21 | 79 | 0 | 79 | 5 | 5 | 13 | 13 | 9 | 9 |
| Lettland | 100 | a | a | a | a | 93 | a | 7 | 7 | m | a | m | 10 | m | 10 |
| Luxemburg | 100 | a | a | a | a | 90 | 0 | 10 | 10 | a | a | 11 | 11 | 11 | 11 |
| Mexiko | 95 | 37 | a | 63 | 63 | 86 | a | 14 | 14 | 5 | 15 | 25 | 25 | 21 | 24 |
| Niederlande | 100 | a | a | a | a | 71 | a | 29 | 29 | a | a | 14 | 16 | 14 | 16 |
| Neuseeland | 61 | 1 | 99 | 0 | 99 | 1 | 99 | 0 | 99 | m | 4 | m | 6 | m | 5 |
| Norwegen | 65 | 49 | 51 | a | 51 | 53 | 47 | a | 47 | 4 | 9 | 7 | 16 | 5 | 13 |
| Polen | 100 | a | a | a | a | 79 | 2 | 19 | 21 | a | a | m | 15 | m | 15 |
| Portugal | m | m | m | m | m | 53 | 31 | 16 | 47 | m | m | m | 17 | m | m |
| Slowakei | 100 | a | a | a | a | 95 | 5 | a | 5 | a | a | 12 | 12 | 12 | 12 |
| Slowenien | 71 | 95 | 5 | 0 | 5 | 96 | 3 | 0 | 4 | 6 | 6 | 9 | 9 | 8 | 8 |
| Spanien | 76 | 51 | 15 | 33 | 49 | 68 | 28 | 4 | 32 | m | 9 | m | 15 | m | 13 |
| Schweden | 74 | 81 | 19 | 0 | 19 | 83 | 17 | 0 | 17 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | 95 | 1 | 4 | 5 | a | a | m | m | m | m |
| Türkei | 100 | a | a | 100 | 100 | 85 | a | 15 | 15 | m | m | m | m | m | m |
| Ver. Königreich | 82 | 10 | 87 | 3 | 90 | 51 | 44 | 5 | 49 | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | m | m | m | m | m | 60 | a | 40 | 40 | m | m | 10 | 12 | m | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **84** | **45** | **m** | **m** | **55** | **67** | **21** | **12** | **33** | **6** | **8** | **m** | **14** | **11** | **13** |
| **EU22-Durchschnitt** | **88** | **58** | **m** | **m** | **42** | **75** | **13** | **12** | **25** | **6** | **7** | **m** | **13** | **11** | **11** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[2] | 93 | 44 | x(5) | x(5) | 56 | 68 | x(9) | x(9) | 32 | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 62 | 64 | a | 36 | 36 | 75 | a | 25 | 25 | 8 | 14 | 18 | 21 | 13 | 18 |
| China | 100 | a | a | a | a | 48 | x(9) | x(9) | 52 | a | a | m | 20 | m | 20 |
| Kolumbien | 72 | 100 | x(5) | x(5) | m | 82 | x(9) | x(9) | 18 | m | m | m | 38 | m | m |
| Costa Rica | 93 | 22 | x(5) | x(5) | 78 | 88 | x(9) | x(9) | 12 | m | 5 | m | 13 | m | 12 |
| Indien[2] | 100 | a | a | a | a | 23 | 5 | 72 | 77 | a | a | m | m | m | m |
| Indonesien | 72 | 0 | 0 | 100 | 100 | 3 | 0 | 97 | 97 | m | 20 | m | 15 | m | 15 |
| Litauen | 84 | 94 | a | 6 | 6 | 97 | a | 3 | 3 | 7 | 10 | 7 | 11 | 7 | 11 |
| Russische Föd. | 85 | 99 | a | 1 | 1 | 99 | a | 1 | 1 | m | m | m | m | 7 | 11 |
| Saudi-Arabien | 100 | a | a | a | a | 59 | x(9) | x(9) | 41 | a | a | m | 11 | m | 11 |
| Südafrika[2] | m | m | m | m | m | 94 | x(9) | x(9) | 6 | m | m | m | 30 | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **84** | **m** | **m** | **m** | **m** | **57** | **m** | **m** | **43** | **m** | **m** | **m** | **17** | **m** | **14** |

*Anmerkung: Die Spalten mit den Merkmalen von Bildungsangeboten im Elementarbereich, d.h. die Spalten (16) bis (22), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).*
*1. Daten der Spalten (12) bis (15) beziehen sich nur auf öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560909*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C2.3

### Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (2014)

| | Reguläre Dauer des Besuchs (Jahre) | | Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP | | | Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Kind (In US-Dollar, kaufkraftbereinigt) | | | Anteil der mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Gesamtausgaben | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) | Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) | Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) | Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) | Elementarbereich insgesamt | Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) | Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) | Elementarbereich insgesamt | Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) | Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) | Elementarbereich insgesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien | 2–4 | 1 | 0,3 | 0,2 | 0,5 | 12 498 | 12 613 | 12 542 | 63 | 72 | 67 |
| Österreich | 3 | 3 | 0,1 | 0,5 | 0,6 | 11 729 | 9 122 | 9 525 | 77 | 87 | 85 |
| Belgien[1] | 2,5–3 | 3 | m | 0,7 | m | m | 7 807 | m | m | 97 | m |
| Kanada | 1–3 | 1–2 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile[2] | 3 | 3 | 0,4 | 0,8 | 1,1 | 9 524 | 5 309 | 6 153 | 86 | 83 | 84 |
| Tschechien | a | 3 | a | 0,5 | 0,5 | a | 5 031 | 5 031 | a | 92 | 92 |
| Dänemark[3] | 3 | 2 | x(5) | x(5) | 1,3 | x(8) | x(8) | 16 298 | x(11) | x(11) | 81 |
| Estland | x(2) | 6[d] | x(5) | x(5) | 1,1 | x(8) | x(8) | 6 162 | x(11) | x(11) | 91 |
| Finnland | 1–3 | 1–4 | 0,4 | 0,9 | 1,2 | 19 083 | 10 546 | 12 205 | 91 | 89 | 89 |
| Frankreich | a | 3 | a | 0,8 | 0,8 | a | 7 758 | 7 758 | a | 93 | 93 |
| Deutschland | 2–3 | 3 | 0,3 | 0,6 | 0,9 | 15 573 | 9 569 | 11 094 | 77 | 79 | 78 |
| Griechenland | 1–3 | 1–2 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 5 | 3 | x(5) | x(5) | 0,9 | x(8) | x(8) | 6 829 | x(11) | x(11) | 94 |
| Island | 1–3 | 0–3 | 0,7 | 1,1 | 1,8 | 16 683 | 11 517 | 13 074 | 89 | 85 | 87 |
| Irland | a | 1 | a | 0,1 | 0,1 | a | 6 579 | 6 579 | a | 100 | 100 |
| Israel | 3 | 3 | 0,3 | 0,8 | 1,1 | 4 475 | 4 432 | 4 443 | 15 | 90 | 70 |
| Italien | a | 3 | a | 0,5 | 0,5 | a | 6 468 | 6 468 | a | 84 | 84 |
| Japan | a | 1–3 | a | 0,2 | 0,2 | a | 6 572 | 6 572 | a | 46 | 46 |
| Korea | 1–3 | 1–3 | m | 0,5 | m | m | 7 461 | m | m | 83 | m |
| Lettland | 1–3 | 1–4 | a | 0,9 | 0,9 | a | 5 352 | 5 352 | a | 98 | 98 |
| Luxemburg | a | 1–2 | a | 0,6 | 0,6 | a | 21 210 | 21 210 | a | 99 | 99 |
| Mexiko | 3 | 2–3 | x(5) | x(5) | 0,6 | x(8) | x(8) | 2 668 | x(11) | x(11) | 83 |
| Niederlande | a | 1–3 | a | 0,4 | 0,4 | a | 8 482 | 8 482 | a | 89 | 89 |
| Neuseeland | 0–3 | 2 | 0,4 | 0,6 | 0,9 | 14 050 | 12 178 | 12 882 | 73 | 87 | 81 |
| Norwegen | 2 | 3 | 0,9 | 0,9 | 1,8 | 24 564 | 13 650 | 17 468 | 85 | 85 | 85 |
| Polen | a | 3–4 | a | 0,8 | 0,8 | a | 6 211 | 6 211 | a | 79 | 79 |
| Portugal | a | 3 | a | 0,6 | 0,6 | a | 6 349 | 6 349 | a | 66 | 66 |
| Slowakei | a | 3–4 | a | 0,6 | 0,6 | a | 5 596 | 5 596 | a | 86 | 86 |
| Slowenien | 2 | 3 | 0,4 | 0,8 | 1,3 | 12 587 | 8 839 | 9 913 | 78 | 78 | 78 |
| Spanien | 3 | 3 | 0,2 | 0,6 | 0,8 | 8 121 | 6 224 | 6 674 | 57 | 83 | 75 |
| Schweden | 0–2 | 3–4 | 0,6 | 1,4 | 1,9 | 15 473 | 13 198 | 13 796 | 94 | 95 | 94 |
| Schweiz[3,4] | a | 2 | a | 0,2 | 0,2 | a | 6 171 | 6 171 | a | m | m |
| Türkei | 1–2 | 1–3 | x(5) | x(5) | 0,2 | x(8) | x(8) | 2 395 | x(11) | x(11) | 66 |
| Ver. Königreich | 2 | 1–2 | 0,1 | 0,4 | 0,5 | 11 605 | 9 586 | 9 849 | 40 | 48 | 47 |
| Vereinigte Staaten | a | 1–3 | m | 0,4 | m | m | 10 427 | m | m | 74 | m |
| **OECD-Durchschnitt** | | | **m** | **0,6** | **0,8** | **13 536** | **8 723** | **8 858** | **71** | **83** | **82** |
| **EU22-Durchschnitt** | | | **m** | **0,6** | **0,8** | **13 453** | **8 551** | **9 069** | **73** | **86** | **85** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | x(5) | x(5) | 0,6 | x(8) | x(8) | 2 747 | x(11) | x(11) | 78 |
| Brasilien[3] | 3 | 2 | x(5) | x(5) | 0,6 | x(8) | x(8) | 3 768 | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[2] | 3 | 1–3 | 0,1 | 0,4 | 0,5 | m | 1 011 | m | 12 | 71 | 54 |
| Costa Rica[2,3] | m | m | m | m | m | x(8) | x(8) | 4 011 | m | m | m |
| Indien | m | m | a | m | m | a | m | m | a | m | m |
| Indonesien[2,3] | m | m | x(5) | x(5) | 0,1 | x(8) | x(8) | 2 261 | x(11) | x(11) | 89 |
| Litauen | 1–2 | 1–4 | 0,2 | 0,6 | 0,8 | 6 300 | 4 973 | 5 191 | 80 | 83 | 83 |
| Russische Föd. | 2 | 3 | x(5) | x(5) | 1,0 | x(8) | x(8) | 5 541 | x(11) | x(11) | 90 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika[3,5] | m | m | a | m | m | a | 824 | 824 | a | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | | | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*1. Reguläre Dauer des Besuchs von Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) bezieht sich auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2015. 3. Öffentliche Bildungseinrichtungen nur bei den jährlichen Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Kind. 4. Öffentliche Ausgaben nur bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP. 5. Referenzjahr 2013.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933560928*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Indikator C3
# Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

- 2015 haben im Durchschnitt der OECD-Länder 27 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich einen Bildungsgang in einer der MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) gewählt, der größte Teil von ihnen aus der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Bauwesen.

- Frauen sind in diesen Fächergruppen unterrepräsentiert. Im Durchschnitt der OECD-Länder stellten sie 2015 nur 24 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Bauwesen. In den Fächergruppen Pädagogik; Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen sowie Gesundheit und Sozialwesen stellen sie jedoch die Mehrheit.

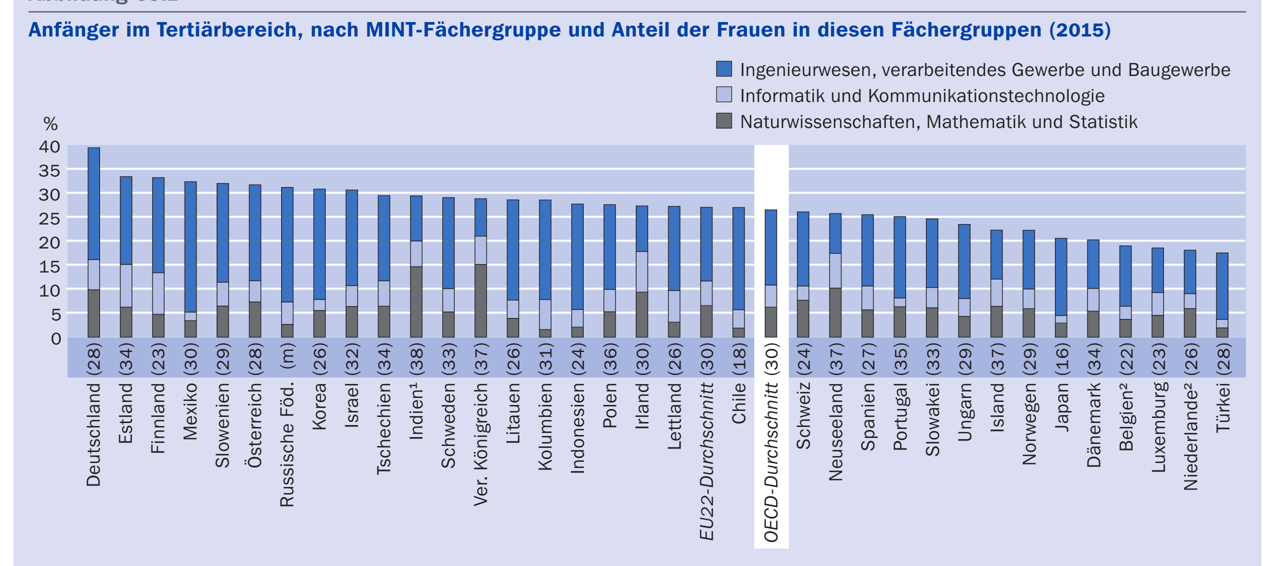
- Männer stellen den kleineren Teil der Anfänger im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) in fast allen OECD-Ländern, und dieser Trend wird wahrscheinlich in Zukunft anhalten. Die Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) von Frauen unter 25 Jahren sind durchschnittlich 11 Prozentpunkte höher als die von Männern.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 82 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich unter 25 Jahre alt, das Durchschnittsalter variiert in den OECD-Ländern zwischen 18 und 25 Jahren.



**Abbildung C3.1**

**Anfänger im Tertiärbereich, nach MINT-Fächergruppe und Anteil der Frauen in diesen Fächergruppen (2015)**




*Anmerkung: Die Zahl in runden Klammern entspricht dem Anteil weiblicher Anfänger in den MINT-Fächergruppen.*
*1. Referenzjahr 2014. 2. Ohne Anfänger in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Anfänger im Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle C3.1a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558306*

## Kontext

Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) stellen eine Schätzung des Anteils der Personen dar, die wahrscheinlich im Laufe des Lebens eine Ausbildung in einem bestimmten Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen werden (einschließlich kurzer tertiärer Bildungsgänge, Bachelor- und Masterbildungsgänge, langer Bildungsgänge zu einem ersten Abschluss und Promotionsbildungsgänge). Sie sind ein Hinweis auf die

Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich und darauf, in welchem Umfang eine Bevölkerung Kompetenzen und Kenntnisse auf hohem Qualifikationsniveau erwirbt. Hohe Anfänger- und Beteiligungsquoten im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.

Ein Abschluss im Tertiärbereich gilt als wesentlich für die Förderung des Wissens und der Innovationen, die von zentraler Bedeutung für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum sind. Etliche OECD-Regierungen legen besonderen Wert auf die Verbesserung der Qualität der Bildung in den Fachrichtungen Naturwissenschaften, Technik, Informatik und Mathematik, was auf ihre herausragende Bedeutung für den wirtschaftlichen Fortschritt und die Förderung von Innovationen in den modernen Gesellschaften von heute hinweist, sie schaffen die Grundlage für wahren Wohlstand. Darüber hinaus gelten entsprechende Kompetenzen sowie eine umfassende naturwissenschaftliche Grundbildung – wie kritisches Denken, Problemlösekompetenzen und Kreativität – als wesentlich für einen Erfolg am Arbeitsmarkt, und zwar unabhängig von der vom Absolventen schließlich ausgeübten Tätigkeit. Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich müssen nicht nur eine steigende Nachfrage durch eine Erweiterung der angebotenen Plätze befriedigen, sie müssen außerdem die von ihnen angebotenen Bildungsgänge und Fächergruppen an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Bildungsteilnehmern anpassen und sicherstellen, dass sie die für den Aufbau der Gesellschaft von morgen benötigten Fähigkeiten, Kenntnisse und Bildung vermitteln.



## Weitere wichtige Ergebnisse

- Ausgehend von den aktuellen Quoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 57 Prozent der heutigen jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang und 23 Prozent einen Master- oder gleichwertigen Bildungsgang belegen werden.
- Internationale Bildungsteilnehmer stellen in Luxemburg mit 45 Prozent und Neuseeland mit 33 Prozent einen großen Teil der Anfänger im Tertiärbereich, deutlich mehr als der OECD-Durchschnitt von 11 Prozent.
- Zwischen 2005 und 2015 sind die Anfängerquoten im Tertiärbereich in allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten gestiegen. Die einzigen Ausnahmen sind Finnland und Polen, wo sie um 3 Prozentpunkte bzw. 1 Prozentpunkt gesunken sind.

## Hinweis

Im Gegensatz zur Bildungsbeteiligung erfassen die Anfängerquoten im Tertiärbereich den Zustrom innerhalb eines bestimmten Zeitraumes und zeigen den geschätzten Prozentsatz einer Altersgruppe, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird. Die Schätzungen in diesem Indikator basieren auf der Zahl der Anfänger im Tertiärbereich im Jahr 2015 und der Altersverteilung in dieser Gruppe. Daher basieren die Anfängerquoten auf der Annahme einer „synthetischen" Kohorte, nach der die aktuellen Anfängerquoten die beste Schätzung für das Verhalten junger Erwachsener von heute im Laufe ihres Lebens sind.

In einigen Ländern stellen die internationalen Bildungsteilnehmer einen wesentlichen Prozentsatz der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, und ihre Zahl kann zu einer künstlichen Steigerung des Anteils der heutigen jungen Erwachsenen füh-

ren, die wahrscheinlich eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen werden. Werden diese internationalen Bildungsteilnehmer in der Berechnung nicht berücksichtigt, kann sich der erwartete Prozentsatz von Anfängern im Tertiärbereich signifikant verändern.

Anfängerquoten reagieren schnell auf jede Änderung im Bildungssystem, beispielsweise die Einführung neuer Bildungsgänge. Wenn es in einem Zeitraum unerwartet viele Anfänger im Tertiärbereich gibt, können sie sehr hoch sein und sogar mehr als 100 Prozent betragen (was eindeutig darauf hinweist, dass die Annahme einer synthetischen Kohorte nicht plausibel ist). In einigen Ländern können hohe Anfängerquoten vorübergehende Phänomene widerspiegeln, z. B. die Auswirkungen von Konjunkturzyklen oder Wirtschaftskrisen, Hochschulreformen im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses oder die Zunahme der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Bemühungen des Staates, ältere Bildungsteilnehmer zu ermutigen, über den sogenannten zweiten Bildungsweg wieder in das Bildungssystem einzusteigen, können ebenfalls zu einer Steigerung der Anfängerquoten beitragen.

## Analyse und Interpretationen



### Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich

**Belegte Fächergruppen**

In fast allen OECD-Ländern belegt der größte Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich Bildungsgänge in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, 2015 traf dies auf ein Viertel der Anfänger im Tertiärbereich zu. Im Allgemeinen sind die MINT-Fachrichtungen in den Ländern mit verfügbaren Daten für die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weniger attraktiv als andere Fächergruppen. Im Durchschnitt entscheiden sich 16 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich für Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Bauwesen, 6 Prozent für Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik sowie 5 Prozent für Informatik und Kommunikationstechnologie (IKT) (Tab. C3.1). Die höchsten Anteile von Anfängern, die einen Bildungsgang in den MINT-Fächergruppen belegen, finden sich in Deutschland (40 Prozent), Estland (33 Prozent) und Finnland (33 Prozent) – gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 27 Prozent (Abb. C3.1).

Die Auswahl der Fächergruppe erfolgt sehr geschlechtsspezifisch. Während inzwischen mehr Frauen als Männer ihre Ausbildung im Tertiärbereich fortsetzen, sind Frauen in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Bauwesen immer noch unterrepräsentiert. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich in Informatik und Kommunikationstechnologie. 2015 waren im Durchschnitt nur 24 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich in Ingenieurwesen, verarbeitendem Gewerbe und Bauwesen und 19 Prozent der Anfänger in IKT weiblich. Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik ist mit einem Frauenanteil von 50 Prozent im Durchschnitt der OECD-Länder die einzige MINT-Fächergruppe, in der keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bestehen, auch wenn der Frauenanteil von 25 Prozent in Japan bis zu 68 Prozent in Indonesien variiert.

Am anderen Ende des Spektrums werden andere Fächergruppen weiterhin größtenteils von Frauen belegt, insbesondere Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen. In Pädagogik sind 78 Prozent der Anfänger Frauen und in der Fächergruppe Gesundheit und So-

Kasten C3.1

## Berufliche Erwartungen von 15-Jährigen und Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) nach Fächergruppe

Da die Politikverantwortlichen zunehmend Wert auf eine Ausweitung der naturwissenschaftlich ausgerichteten Kompetenzen am Arbeitsplatz legen, richtet sich die Aufmerksamkeit stärker darauf, ob es den Schulen gelingt, die Motivation für und das Interesse an den Naturwissenschaften in einem Alter zu fördern, in dem die Schüler beginnen, über ihren späteren Beruf nachzudenken. Das künftige Engagement der Schüler in den Naturwissenschaften spiegelt zum Teil ihre Ansichten dazu wider, was sie für wichtig halten, aber auch wie sie ihre Fähigkeit einschätzen, in diesen Fächern erfolgreich zu sein. Band I der Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2015 (OECD, 2016) untersucht das Engagement der Schüler in den Naturwissenschaften und ihre Erwartungen hinsichtlich eines Berufs in diesem Bereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 24 Prozent der 15-jährigen Schüler an, dass sie davon ausgehen, im Alter von 30 Jahren in einem naturwissenschaftlich orientierten Beruf zu arbeiten. Die in diesem Indikator analysierten Daten führen zu ähnlichen Ergebnissen: Nach den Beteiligungsquoten von 2015 wird davon ausgegangen, dass 66 Prozent der jungen Erwachsenen eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen und rund 40 Prozent von ihnen einen Bildungsgang in einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtung belegen werden (Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Bauwesen; Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; IKT; Gesundheit und Sozialwesen), womit 26 Prozent der Gesamtpopulation einen ersten Bildungsgang in einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppe aufnehmen werden.



Vergleicht man jedoch die beruflichen Erwartungen mit den tatsächlichen Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) getrennt nach den Geschlechtern, ergibt sich ein anderes Bild. Abbildung C3.a vergleicht den Anteil 15-jähriger Mädchen an den Schülern, die davon ausgegangen waren, im Alter von 30 Jahren in einem naturwissenschaftlich ausgerichteten Beruf zu arbeiten, mit dem tatsächlichen Anteil weiblicher Anfänger im Tertiärbereich in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen bei kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor- und langen Masterbildungsgängen, die zu einem ersten Abschluss führen (die alle für die überwiegende Mehrheit junger Erwachsener als erster Bildungsgang im Tertiärbereich gelten).

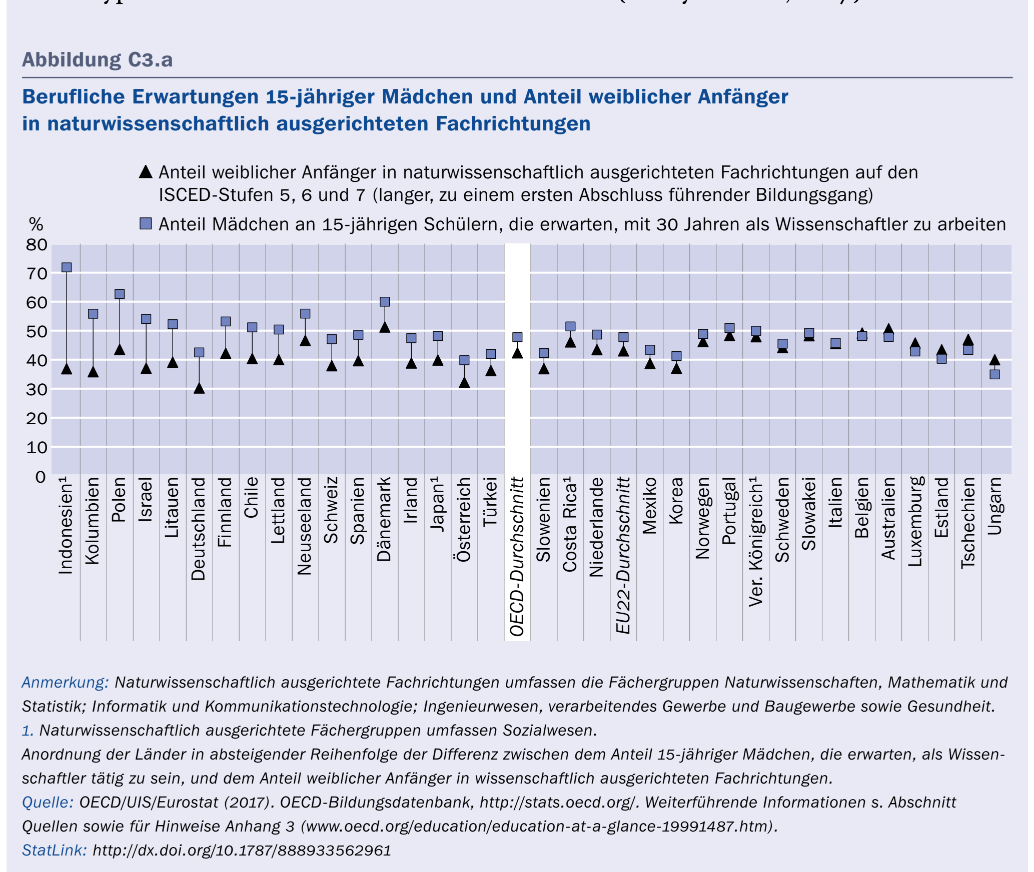
In allen Ländern, mit Ausnahme von Ungarn, sind mehr als 40 Prozent der 15-jährigen Schüler, die davon ausgehen, einen naturwissenschaftlich ausgerichteten Beruf auszuüben, weiblich. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten wird mit 48 Prozent nahezu eine Parität zwischen den Geschlechtern erreicht. Jedoch nehmen die geschlechtsspezifischen Unterschiede zu, wenn die Schüler bei Eintritt in den Tertiärbereich in der Realität mit der Wahl einer Fächergruppe konfrontiert sind. Der Anteil der Frauen, die tatsächlich einen Bildungsgang in einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppe belegen, ist im Durchschnitt der OECD-Länder rund 5 Prozentpunkte niedriger als der Anteil der Mädchen, die davon ausgegangen waren, einen Beruf in diesen Fächergruppen auszuüben. Dieser Unterschied ist in Indonesien mit 35 Prozentpunkten am höchsten.

Während für diese Analyse unterschiedliche Kohorten berücksichtigt wurden, kann die allgemeine Zunahme des Ungleichgewichts nach Fächergruppe zum Zeitpunkt des Eintritts der Mädchen in den Tertiärbereich durch geschlechtsspezifische Unterschiede

beim Glauben an die eigenen Fähigkeiten und eine mit den naturwissenschaftlichen Fächern assoziierte männliche Kultur erklärt werden, die durch geschlechtsspezifische Stereotype im Umfeld der Schüler verstärkt werden (Cheryan et al., 2017).

**Abbildung C3.a**

**Berufliche Erwartungen 15-jähriger Mädchen und Anteil weiblicher Anfänger in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtungen**




*Anmerkung: Naturwissenschaftlich ausgerichtete Fachrichtungen umfassen die Fächergruppen Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie; Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit.*
*1. Naturwissenschaftlich ausgerichtete Fächergruppen umfassen Sozialwesen.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Differenz zwischen dem Anteil 15-jähriger Mädchen, die erwarten, als Wissenschaftler tätig zu sein, und dem Anteil weiblicher Anfänger in wissenschaftlich ausgerichteten Fachrichtungen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562961*



zialwesen 76 Prozent. Dieses Geschlechterverhältnis in Pädagogik ist in Estland, Lettland und Slowenien am höchsten, wo bei den Anfängern fast 9 Frauen auf 1 Mann kommen. In Estland, Finnland, Island, Lettland, Litauen, Norwegen, Schweden und Tschechien belegen mindestens viermal so viele Frauen Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Sozialwesen wie Männer. In keinem OECD-Land stellen die Männer in einer dieser Fachrichtungen die Mehrheit bei den Anfängern im Tertiärbereich. Frühere Studien legen nahe, dass dieser geschlechtsspezifische Unterschied sich schon lange vor Eintritt in den Tertiärbereich zeigt (Kasten C3.1).

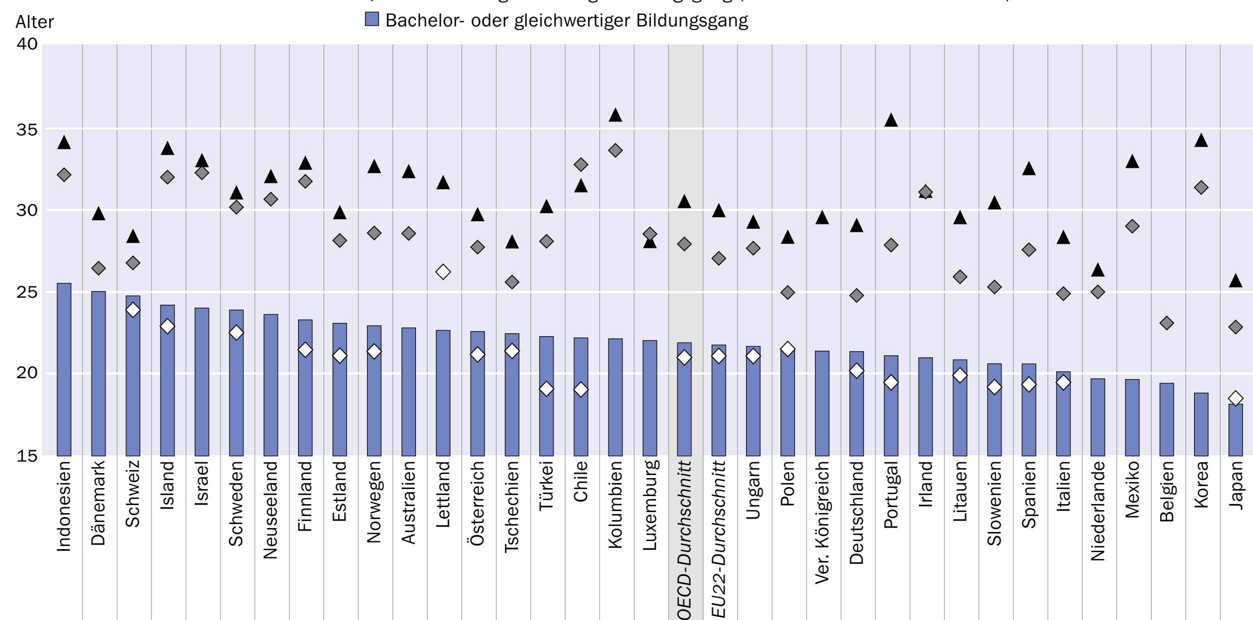
### Alter der Anfänger im Tertiärbereich

Nationale Unterschiede in den Bildungssystemen – insbesondere das Alter, in dem junge Menschen vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich wechseln, sowie die Aufnahmekapazitäten von Bildungseinrichtungen (Zulassungen mit Numerus clausus, eine der vielen Methoden zur Begrenzung der Teilnehmerzahlen im Tertiärbereich) – führen zu signifikanten Abweichungen beim Alter der Anfänger im Tertiärbereich zwischen den OECD-Ländern.

Traditionell nehmen Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung im Tertiärbereich direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II auf, und das ist auch heute immer noch in vielen Ländern der Fall. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 82 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich jünger als 25 Jahre, der Anteil dieser Altersgruppe beträgt in Belgien, Italien,

**Abbildung C3.2**

**Durchschnittliches Alter der Anfänger im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2015)**




*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Alters von Anfängern in Bachelorbildungsgängen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558325*



Litauen, Mexiko, den Niederlanden, Portugal, Slowenien und den Vereinigten Staaten mindestens 90 Prozent (Tab. C3.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder wird die überwiegende Mehrheit der jungen Erwachsenen vor dem Alter von 25 Jahren einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang aufnehmen, in Belgien, Japan, Korea, Mexiko und den Niederlanden im Durchschnitt bevor sie 20 Jahre alt werden. In anderen OECD-Ländern erfolgt der Übergang vom Sekundarbereich II zum Tertiärbereich unter Umständen erst später, z. B. aufgrund einer Zeit der Erwerbstätigkeit oder der Ableistung von Militärdienst. Darüber hinaus kann das durchschnittliche Alter bei Eintritt in den Tertiärbereich die Wertschätzung von Berufserfahrung vor der Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich widerspiegeln. In Dänemark, Island, Neuseeland, Schweden und der Schweiz ist es weitverbreitet, dass Anfänger im Tertiärbereich älter als das typische Eintrittsalter sind (Abb. C3.2). Das höhere Eintrittsalter kann jedoch auch auf unterschiedliche Systeme, Vorgaben und kulturelle Wahrnehmungen zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen innerhalb der Länder zurückzuführen sein.

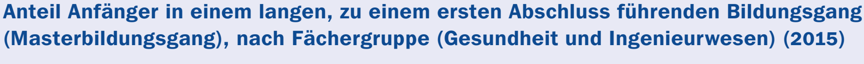
Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Anfänger in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen (lange Bildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen, Kasten C3.2) 21 Jahre alt, im Durchschnitt ein Jahr jünger als diejenigen, die einen Bachelorbildungsgang aufnehmen. Die Anfänger in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen sind mit durchschnittlich 19 Jahren in Chile, Italien, Japan, Portugal, Slowenien, Spanien und der Türkei am jüngsten.

Kasten C3.2

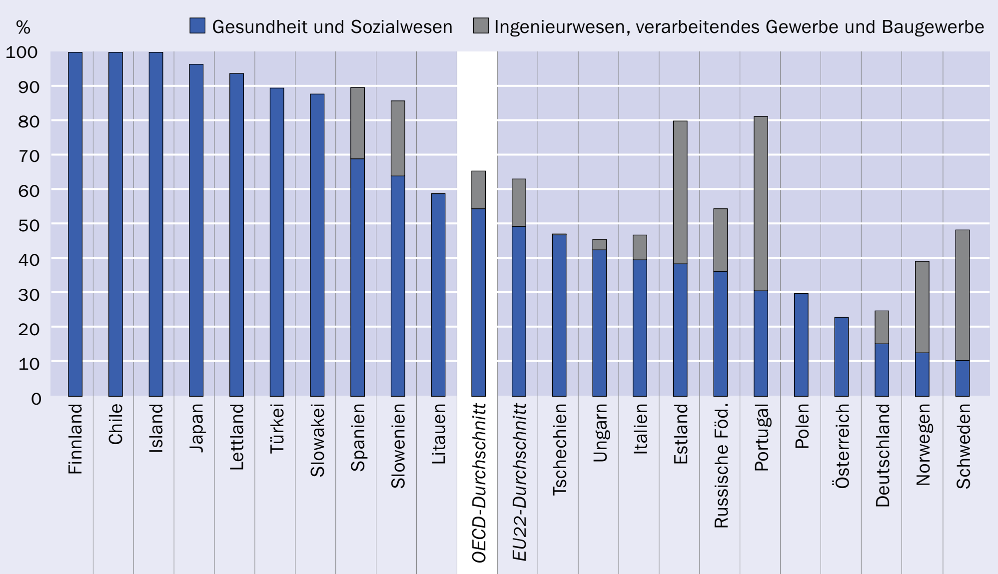
## Lange Bildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 7 (Master- oder gleichwertiger Bildungsgang) sind darauf ausgelegt, den Bildungsteilnehmern anspruchsvolle akademische und/oder berufsorientierte Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, und führen zu einem zweiten Abschluss oder einer gleichwertigen Qualifikation. Lange Bildungsgänge mit einer Dauer von mindestens 5 Jahren, die zu einem ersten Abschluss bzw. einer ersten Qualifikation führen, werden in dieser Stufe mit erfasst, wenn sie hinsichtlich der Komplexität ihres Inhalts einem Masterbildungsgang gleichwertig sind. Hoch spezialisierte berufsorientierte Bildungsgänge in Fachrichtungen wie Medizin, Zahnmedizin, Recht oder Ingenieurwesen mit mindestens ebenso langer Gesamtdauer sind ebenfalls in dieser Kategorie erfasst. Im Durchschnitt der OECD-Länder entscheidet sich die Mehrheit der Anfänger im Tertiärbereich bei einem langen Bildungsgang, der zu einem ersten Abschluss führt, für die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen oder Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. In Chile, Finnland und Island entscheiden sich alle Anfänger in einem derartigen langen Bildungsgang für die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen. In Estland, Norwegen, Portugal und Schweden ist die Zahl der Anfänger, die sich für solch einen langen Bildungsgang für Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Bauwesen einschreiben, höher als die der Anfänger in entsprechenden Bildungsgängen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen.

Abbildung C3.b



**Anteil Anfänger in einem langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgang (Masterbildungsgang), nach Fächergruppe (Gesundheit und Ingenieurwesen) (2015)**




*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Anfänger eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgangs in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562980*

Das durchschnittliche Eintrittsalter in den OECD-Ländern beträgt 28 Jahre für einen Master- und 31 Jahre für einen Promotionsbildungsgang, wobei zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede bestehen. Der Unterschied zwischen dem Alter, in dem Bildungsteilnehmer einen Promotionsbildungsgang aufnehmen, und dem Alter bei Beginn eines Masterbildungsgangs ist ein Hinweis auf die für die Bildungsteilnehmer in beide Richtungen verfügbaren Übergänge zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. So weist in Portugal z. B. der Unterschied von 8 Jahren zwischen dem Durchschnittsalter der Anfänger in Promotions- und Masterbildungsgängen auf einen Wiedereinstieg in das Bildungssystem aus dem Arbeitsmarkt heraus hin. Im Gegensatz dazu legt der 1 Jahr betragende Unterschied zwischen den beiden Bildungsgängen in Ländern wie Israel und Schweden die Vermutung nahe, dass Bildungsteilnehmer, die eine Promotion anstreben, dies direkt nach Abschluss ihres Masterbildungsgangs tun.

## Anfängerquoten im Tertiärbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden schätzungsweise 66 Prozent der jungen Erwachsenen von heute im Laufe ihres Lebens einen ersten Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen, sofern die aktuellen Anfängerquoten auch für die Zukunft gelten. Die höchsten Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) in den OECD-Ländern haben Chile (86 Prozent), Dänemark (84 Prozent) und Neuseeland (97 Prozent). In diesen Ländern sind die Anfängerquoten in der Regel zu hoch angesetzt, entweder durch einen höheren Anteil älterer und internationaler Bildungsteilnehmer oder durch hohe Anfängerquoten in kurzen tertiären Bildungsgängen (Tab. C3.3).



Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten waren die Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) 2015 in fast allen Ländern höher als 2005, mit dem höchsten Anstieg in Deutschland (20 Prozentpunkte). Finnland und Polen sind die einzigen Länder mit verfügbaren Daten, in denen diese Anfängerquoten in den letzten 10 Jahren gesunken sind, wenn auch nur um maximal 3 Prozentpunkte (Abb. C3.3).

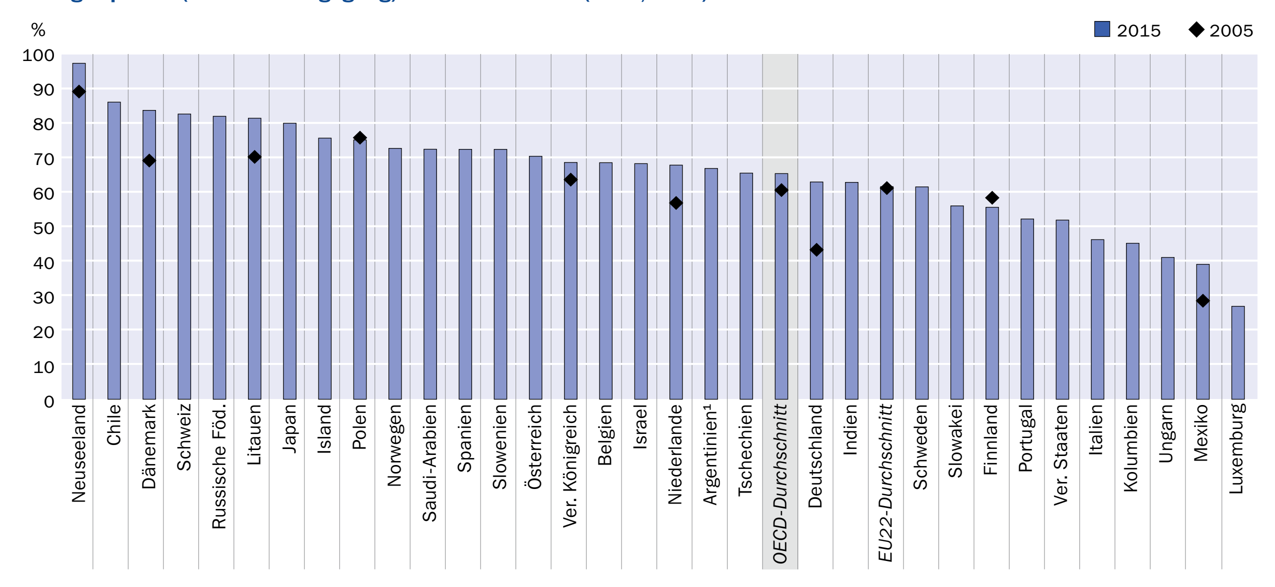
Vergleicht man die Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) von Erwachsenen, die jünger als 25 Jahre sind, mit der gesamten Anfängerquote im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) einer Bevölkerung (ohne internationale Bildungsteilnehmer), vermittelt dies einen Eindruck von den allgemeinen Zugangsmöglichkeiten im Verhältnis zu einem verzögerten Eintritt in den Tertiärbereich. Die Anfängerquoten (erster Bildungsgang) von unter 25-jährigen Erwachsenen sind z. B. in Italien und Schweden gleich hoch (41 Prozent im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 48 Prozent), jedoch ist die Gesamtanfängerquote im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) in Schweden 15 Prozentpunkte höher als in Italien, was die Vermutung nahelegt, dass die niedrigere Anfängerquote im Alter von 25 Jahren in Schweden eher eine Frage eines verzögerten Eintritts ist als, wie in Italien, eine Frage des Zugangs. Dies wird auch durch das in Abbildung C3.2 dargestellte Alter der Anfänger im Tertiärbereich bestätigt.

Während sich 48 Prozent der jungen Erwachsenen mit großer Wahrscheinlichkeit vor Erreichen des 25. Lebensjahrs erstmals für einen Bildungsgang im Tertiärbereich einschreiben werden, ist der Trend zum Eintritt in den Tertiärbereich in einem früheren Alter in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten auf Frauen zurückzuführen (Abb. C3.4). Der Unterschied bei den Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) zwischen unter 25-jährigen Frauen und Männern beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 11 Prozentpunkte, beläuft sich aber in Dänemark, Island, Norwegen, Polen und Tschechien auf mindestens 17 Prozentpunkte. Nur in Deutschland, Kolumbien, Luxemburg,



**Abbildung C3.3**

**Anfängerquoten (erster Bildungsgang) im Tertiärbereich (2005, 2015)**



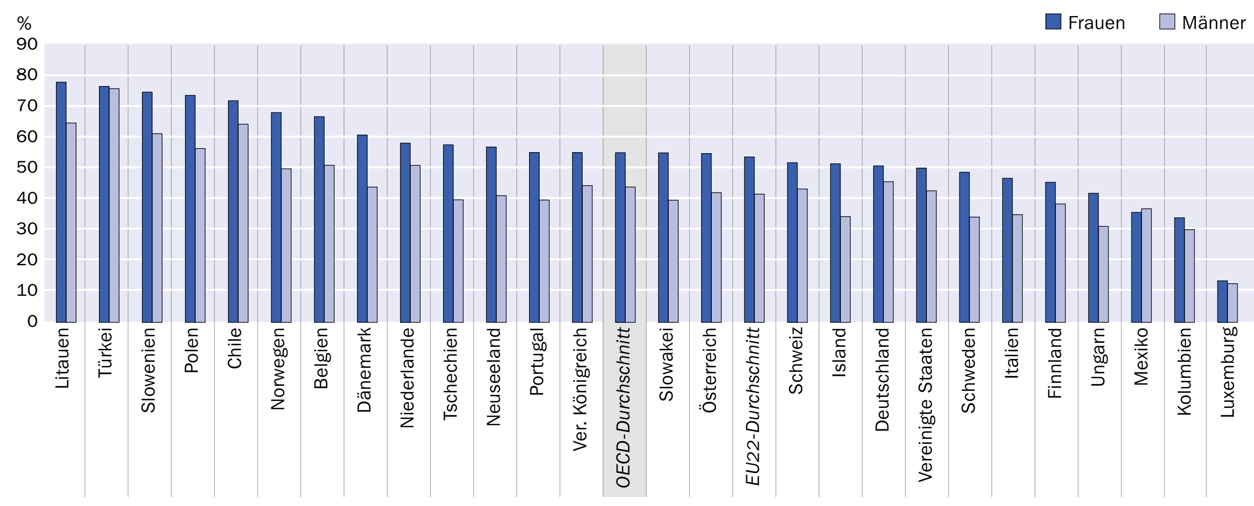

*1. Referenzjahr 2014 anstelle 2015.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfängerquoten (erster Bildungsgang) im Tertiärbereich im Jahr 2015.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558344*



C 3

**Abbildung C3.4**

**Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) von Bildungsteilnehmern unter 25 Jahren (ohne internationale Bildungsteilnehmer), nach Geschlecht (2015)**




*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) von Frauen, die jünger als 25 Jahre sind (ohne internationale Bildungsteilnehmer).*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558363*

Mexiko und der Türkei beträgt der Unterschied bei den Anfängerquoten zwischen den unter 25-jährigen Männern und Frauen höchstens 5 Prozentpunkte. Während Männer sich vielleicht entscheiden, eine Ausbildung im Tertiärbereich aufzunehmen, wenn sie schon älter sind, legt dies die Vermutung nahe, dass sich der bestehende Trend, nach dem Frauen im Tertiärbereich in höherer Zahl als Männer vertreten sind, fortsetzen wird.

Kasten C3.3

### Fehlende Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung im Tertiärbereich

Chancengleichheit und Ungleichheiten gehören heute zu den zentralen bildungspolitischen Themen in Bezug auf den Tertiärbereich. In den OECD- und Partnerländern legen die Regierungen großen Wert darauf sicherzustellen, dass alle die gleichen Chancen beim Zugang zu Bildung im Tertiärbereich haben und die Möglichkeit, von den daraus resultierenden besseren Arbeitsmarktergebnissen und gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen zu profitieren. Chancengleichheit im Tertiärbereich bedeutet, dass der Zugang zu und die Teilnahme an einer Ausbildung im Tertiärbereich sowie die Ergebnisse dieser Ausbildung ausschließlich auf den angeborenen Fähigkeiten und Lernanstrengungen des Einzelnen basieren (OECD, 2008). Da die angeborenen Fähigkeiten und Lernanstrengungen des Einzelnen schwierig zu messen sind, ist es schwer, diese Chancengleichheit direkt zu beurteilen. Dennoch können vorhandene Daten Möglichkeiten zur Beurteilung von Ungleichheiten im Tertiärbereich bieten, d. h. dem Ausmaß, in dem sich Zugang, Bildungsteilnahme und Ergebnisse zwischen den demografischen Gruppen unterscheiden.

Die OECD hat 2016 in den Mitglieds- und Partnerländern eine Initiative zur Erfassung von Daten zu den sozioökonomischen Merkmalen von Absolventen und Anfängern im Tertiärbereich gestartet, die auch den Migrationshintergrund (näherungsweise ausgedrückt durch im Ausland geborene Eltern) und den Bildungshintergrund der Familie (näherungsweise ausgedrückt durch Eltern, die keinen Abschluss im Tertiärbereich haben) umfassen. Die Daten stammen aus verschiedenen Quellen, hierzu gehören Erhebungen, administrative Quellen (Register) und Volkszählungen und können sich auf verschiedene Jahre beziehen (weitere Informationen zur Methodik s. StatLink und Anhang 3). Sie bieten Informationen zum aktuellen Stand der Ungleichheit im Tertiärbereich, ergänzen alternative Datenquellen zum Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung, die möglicherweise vor mehreren Jahrzehnten eine Ausbildung im Tertiärbereich aufgenommen hat (s. Indikator A4).

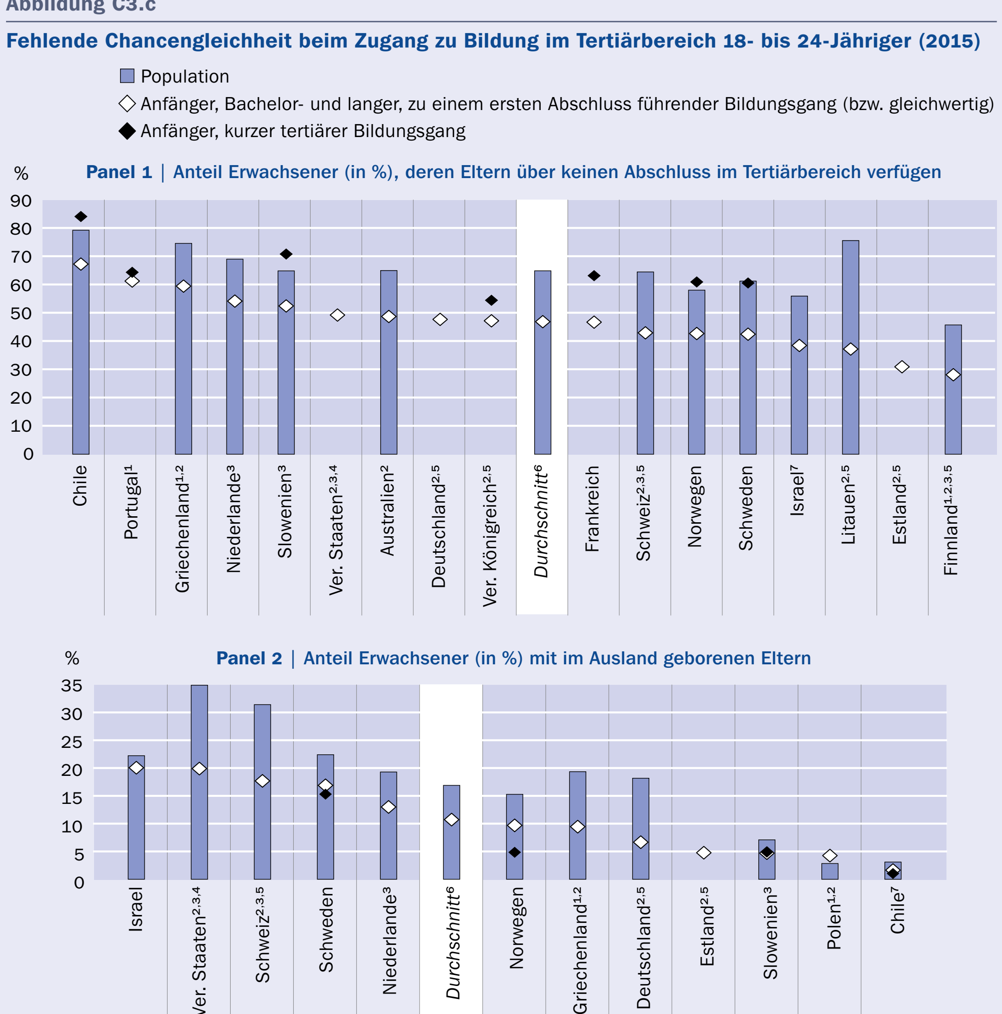
Aus Abbildung C3.c lässt sich durch die Betrachtung des Anteils 18- bis 24-Jähriger aus kritischen demografischen Gruppen (Eltern mit niedrigem Bildungsstand in Panel 1, mit Migrationshintergrund in Panel 2) in verschiedenen tertiären Bildungsgängen eine Maßzahl für die Ungleichheit beim Zugang zu Bildung im Tertiärbereich ableiten. In einer Gesellschaft mit perfekter Chancengleichheit würden sich die drei Datenreihen in der Abbildung decken, d. h., der Anteil der Personen aus den kritischen demografischen Gruppen einer Bevölkerung sollte ihrem Anteil an den Anfängern für jede ISCED-Stufe des Tertiärbereichs entsprechen. Unterschiede zwischen den Reihen für ein einzelnes Land weisen auf Ungleichheiten in der Teilnahme an Bildung im Tertiärbereich hin.

Die Ergebnisse zeigen, dass junge Menschen aus den ausgewählten kritischen demografischen Gruppen einen anderen Zugang zu Bildung im Tertiärbereich haben (teilweise hiervon ausgenommen sind kurze tertiäre Bildungsgänge). In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil 18- bis 24-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Anfängern bei Bachelor- bzw. langen Bildungsgängen, die zu einem ersten Abschluss führen, wesentlich niedriger als an der Gesamtbevölkerung: Während im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten 65 Prozent der Bevölkerung Eltern ohne einen Abschluss im Tertiärbereich haben, sinkt der Anteil dieser Gruppe bei den Anfängern in diesen Bildungsgängen auf 47 Prozent.

In kurzen tertiären Bildungsgängen ist in allen Ländern mit verfügbaren Daten der Anteil von Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, bei den Anfängern durchweg höher als bei den Anfängern in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen, und er entspricht mindestens ihrem Anteil an

**Abbildung C3.c**

**Fehlende Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung im Tertiärbereich 18- bis 24-Jähriger (2015)**




*1. Internationale Bildungsteilnehmer sind in Anfängerdaten enthalten. Weitere Einzelheiten s. StatLink (Tab. C3.a). 2. Referenzjahr nicht 2015 für alle Reihen. Weitere Einzelheiten s. StatLink (Tab. C3.a). 3. Internationale Bildungsteilnehmer sind in Bevölkerungsdaten enthalten. Weitere Einzelheiten s. StatLink (Tab. C3.a). 4. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (bzw. gleichwertigen Bildungsgängen) enthalten. 5. Daten beziehen sich nicht auf Anfänger, sondern auf eine Behelfsgröße. Weitere Einzelheiten s. StatLink (Tab. C3.a). 6. Durchschnitte wurden für alle Länder berechnet, für die Daten sowohl für die entsprechende Population als auch die Anfänger in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (bzw. gleichwertigen Bildungsgängen) vorhanden waren. 7. Die Definition von kritischen demografischen Gruppen entspricht nicht der Definition der anderen Länder. Weitere Einzelheiten s. StatLink (Tab. C3.a).*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Personen, die in der Population der 18- bis 24-jährigen Anfänger in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (bzw. gleichwertigen Bildungsgängen) potenziell benachteiligt sind.*

*Quelle: OECD (2017). Spezielle Datenerhebung bei den nationalen Ministerien und statistischen Ämtern. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562999*

**Erläuterung der Abbildung:**

**Panel 1:** In Chile haben 79 Prozent aller 18- bis 24-Jährigen Eltern, die nicht über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, im Vergleich zu 67 Prozent der 18- bis 24-jährigen Anfänger in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (bzw. gleichwertigen Bildungsgängen) und 84 Prozent der 18- bis 24-jährigen Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen.

**Panel 2:** In Norwegen haben 15 Prozent aller 18- bis 24-Jährigen Eltern, die beide im Ausland geboren sind, im Vergleich zu 10 Prozent der 18- bis 24-jährigen Anfänger in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (bzw. gleichwertigen Bildungsgängen) und 5 Prozent der 18- bis 24-jährigen Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen.

C 3

der Gesamtbevölkerung oder ist geringfügig höher als dieser. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind in der Regel kürzer und stärker berufsorientiert als andere Bildungsgänge im Tertiärbereich, was erklären könnte, warum sie den Bedürfnissen von Bildungsteilnehmern entsprechen, die an anderen Formen einer Ausbildung im Tertiärbereich weniger interessiert sind. Jedoch wird das Potenzial dieser Bildungsgänge, zur Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungswesen beizutragen, auch mit ihrer Fähigkeit zusammenhängen, ihre Teilnehmer mit den für den Erfolg am Arbeitsmarkt oder einen weiteren Bildungsweg erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnissen auszustatten.

Der Anteil 18- bis 24-Jähriger mit im Ausland geborenen Eltern beträgt im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten 17 Prozent der Bevölkerung, bei den gleichaltrigen Anfängern im Tertiärbereich in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden oder gleichwertigen Bildungsgängen jedoch nur 11 Prozent. Dieses Verhältnis ist in allen Ländern ähnlich, eine Ausnahme bildet Polen, wo der Anteil junger Menschen mit im Ausland geborenen Eltern nur 3 Prozent beträgt. Im Gegensatz zu Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, ist in keinem der vier Länder mit verfügbaren Daten der Anteil von Personen mit im Ausland geborenen Eltern in kurzen tertiären Bildungsgängen höher als in Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen.



Bachelorbildungsgänge sind in allen Ländern die beliebtesten Bildungsgänge im Tertiärbereich. 2015 belegten Bildungsteilnehmer eher einen Bildungsgang auf dieser ISCED-Stufe im Tertiärbereich als auf irgendeiner anderen Stufe des Tertiärbereichs. Im Durchschnitt der OECD-Länder wird davon ausgegangen, dass sich 57 Prozent der jungen Menschen für einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang einschreiben werden, verglichen mit 16 Prozent für kurze tertiäre Bildungsgänge, 23 Prozent für Masterbildungsgänge und 2,4 Prozent für Promotionsbildungsgänge.

Ein großer Teil der internationalen Bildungsteilnehmer belegt einen Bachelorbildungsgang, was in bestimmten Ländern einen signifikanten Einfluss auf die Anfängerquoten im Tertiärbereich haben kann. In Australien, einem beliebten Zielland für internationale Bildungsteilnehmer, sinkt die Anfängerquote von 95 auf 79 Prozent, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht berücksichtigt werden. Im Gegensatz dazu hat Luxemburg, das Heimatland vieler internationaler Bildungsteilnehmer ist, aufgrund des hohen Anteils von Staatsbürgern, die ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland absolvieren, die niedrigste Anfängerquote der OECD-Länder.

Forschung im Rahmen von Master- und insbesondere von Promotionsbildungsgängen ist von entscheidender Bedeutung für Innovationen und Wirtschaftswachstum und trägt signifikant zur nationalen und internationalen Wissensbasis bei. Internationale Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen tendieren dazu, für ihre Promotion in Länder zu gehen, die beträchtliche Mittel für F&E in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs investieren. Die Anfängerquote in der Schweiz, dem Land mit den höchsten Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (rund 15.229 US-Dollar, s. Indikator B1), ist beispielsweise doppelt so hoch wie der OECD-Durchschnitt (4,8 Prozent verglichen mit 2,4 Prozent), obwohl mehr als die Hälfte der Anfänger internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind.

## Definitionen

*Anfängerquote* ist die Summe der altersspezifischen Anfängerquoten, sie wird berechnet, indem man die Zahl der Anfänger eines bestimmten Alters auf einer bestimmten ISCED-Stufe zur Gesamtpopulation dieses Alters ins Verhältnis setzt.

*Anfängerquote bereinigt um internationale Bildungsteilnehmer* ist die Anfängerquote, die errechnet wird, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht im Zähler der altersspezifischen Anfängerquoten berücksichtigt werden.

*Anfängerquote im Tertiärbereich (erster Bildungsgang)* ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener im Laufe des Lebens zum allerersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Anfängerquoten).

*Internationale Bildungsteilnehmer* sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. Internationale Bildungsteilnehmer, die im Rahmen ihrer Ausbildung im Tertiärbereich zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Anfänger im Tertiärbereich (erster Bildungsgang).

*Anfänger* sind jene Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang auf der entsprechenden ISCED-Stufe aufnehmen.

*Anfängerquote im Tertiärbereich* ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Anfängerquoten).



## Angewandte Methodik

Die Nettoanfängerquote eines speziellen Altersjahrgangs wird berechnet, indem die Zahl der Anfänger (erster Bildungsgang) des speziellen Altersjahrgangs auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs zur Gesamtpopulation des entsprechenden Altersjahrgangs ins Verhältnis gesetzt wird. Die Summe der Nettoanfängerquoten wird berechnet, indem die Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufaddiert werden. Das Ergebnis zeigt die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Mensch im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird, sofern die heutigen altersspezifischen Anfängerquoten unverändert bleiben.

Weitereführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zu Anfängern beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen für alle OECD- und Partnerländer auf der alljährlich von der UNESCO, OECD und Eurostat durchgeführten UOE-Datenerhe-

bung zur Bildungsstatistik. Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

Cheryan, S. et al. (2017), „Why are some STEM fields more gender balanced than others?“, *Psychological Bulletin,* Vol. 143/1, Jan 2017, pp. 1–35, http://dx.doi.org/10.1037/bul0000052.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung,* PISA, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, DOI 10.3278/6004573w.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society – Vol. 2, Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation,* OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.



## Tabellen Indikator C3
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561061

- Tabelle C3.1: Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2015)
- Tabelle C3.2: Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) (2015)
- Tabelle C3.3 Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang), nach ISCED-Stufe (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.
Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle C3.1

### Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2015)

| | Verteilung der Anfänger nach Fächergruppe[1] | | | | | | | | Anteil weiblicher Anfänger (in %) nach Fächergruppe | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pädagogik | Geisteswissenschaften und Künste | Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik | Informatik und Kommunikationstechnologie | Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe | Gesundheit und Sozialwesen | Pädagogik | Geisteswissenschaften und Künste | Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik | Informatik und Kommunikationstechnologie | Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe | Gesundheit und Sozialwesen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | 12 | 10 | 9 | 23 | 7 | 4 | 20 | 6 | 78 | 67 | 63 | 57 | 49 | 17 | 23 | 69 |
| Belgien[2] | 8 | 11 | 11 | 22 | 4 | 3 | 13 | 25 | 73 | 60 | 67 | 50 | 39 | 7 | 21 | 72 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 9 | 4 | 5 | 22 | 2 | 4 | 21 | 19 | 80 | 53 | 70 | 56 | 47 | 10 | 17 | 78 |
| Tschechien | 9 | 9 | 9 | 20 | 6 | 5 | 18 | 12 | 82 | 67 | 67 | 63 | 58 | 16 | 31 | 81 |
| Dänemark | 6 | 12 | 10 | 29 | 5 | 5 | 10 | 19 | 68 | 64 | 62 | 52 | 54 | 21 | 30 | 76 |
| Estland | 6 | 13 | 8 | 21 | 6 | 9 | 18 | 10 | 87 | 71 | 68 | 65 | 61 | 27 | 28 | 86 |
| Finnland | 4 | 9 | 5 | 20 | 5 | 9 | 20 | 22 | 81 | 71 | 71 | 58 | 53 | 18 | 18 | 83 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Deutschland | 7 | 11 | 8 | 24 | 10 | 6 | 23 | 6 | 80 | 69 | 65 | 54 | 46 | 21 | 22 | 71 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 12 | 11 | 10 | 22 | 4 | 4 | 15 | 11 | 79 | 64 | 67 | 62 | 51 | 21 | 25 | 70 |
| Island | 11 | 14 | 14 | 23 | 6 | 6 | 10 | 12 | 77 | 61 | 72 | 59 | 54 | 18 | 37 | 86 |
| Irland | 7 | 16 | 6 | 21 | 9 | 8 | 10 | 15 | 70 | 58 | 61 | 47 | 50 | 19 | 19 | 79 |
| Israel | 20 | 8 | 17 | 15 | 6 | 4 | 20 | 8 | 84 | 63 | 66 | 56 | 48 | 28 | 27 | 78 |
| Italien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Japan[3] | 9 | 15 | 7 | 20 | 3 | 2 | 16 | 16 | 71 | 66 | 51 | 35 | 25 | 21 | 13 | 63 |
| Korea | 7 | 17 | 6 | 14 | 6 | 2 | 23 | 14 | 77 | 64 | 59 | 48 | 45 | 28 | 21 | 68 |
| Lettland | 6 | 8 | 8 | 30 | 3 | 7 | 18 | 12 | 89 | 72 | 72 | 60 | 56 | 20 | 22 | 80 |
| Luxemburg | 6 | 13 | 12 | 37 | 5 | 5 | 9 | 13 | 79 | 67 | 50 | 51 | 46 | 14 | 16 | 74 |
| Mexiko | 8 | 4 | 9 | 31 | 3 | 2 | 27 | 12 | 74 | 55 | 65 | 54 | 49 | 28 | 27 | 66 |
| Niederlande[2] | 10 | 8 | 12 | 29 | 6 | 3 | 9 | 16 | 76 | 55 | 68 | 44 | 42 | 11 | 21 | 76 |
| Neuseeland | 7 | 14 | 11 | 24 | 10 | 7 | 8 | 11 | 82 | 61 | 65 | 51 | 53 | 26 | 27 | 79 |
| Norwegen | 10 | 13 | 13 | 17 | 6 | 4 | 12 | 15 | 75 | 61 | 62 | 55 | 50 | 16 | 23 | 81 |
| Polen | 9 | 10 | 12 | 23 | 5 | 5 | 18 | 9 | 80 | 69 | 65 | 62 | 63 | 13 | 34 | 78 |
| Portugal | 6 | 11 | 12 | 24 | 6 | 2 | 17 | 13 | 79 | 60 | 66 | 57 | 59 | 23 | 28 | 79 |
| Slowakei | 13 | 7 | 12 | 19 | 6 | 4 | 14 | 16 | 79 | 68 | 68 | 63 | 62 | 12 | 26 | 75 |
| Slowenien | 8 | 8 | 9 | 20 | 6 | 5 | 21 | 8 | 87 | 66 | 63 | 62 | 56 | 16 | 24 | 77 |
| Spanien | 11 | 12 | 8 | 20 | 6 | 5 | 15 | 14 | 79 | 59 | 63 | 55 | 49 | 12 | 24 | 72 |
| Schweden | 12 | 13 | 11 | 15 | 5 | 5 | 19 | 16 | 75 | 59 | 65 | 61 | 51 | 25 | 29 | 80 |
| Schweiz | 8 | 8 | 7 | 29 | 8 | 3 | 15 | 14 | 72 | 62 | 70 | 46 | 43 | 13 | 17 | 73 |
| Türkei | 6 | 14 | 9 | 36 | 2 | 2 | 14 | 10 | 74 | 59 | 51 | 44 | 52 | 29 | 25 | 67 |
| Ver. Königreich | 8 | 16 | 12 | 21 | 15 | 6 | 8 | 12 | 76 | 63 | 63 | 53 | 53 | 16 | 25 | 77 |
| Vereinigte Staaten | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **9** | **11** | **10** | **23** | **6** | **5** | **16** | **13** | **78** | **63** | **64** | **54** | **50** | **19** | **24** | **76** |
| **EU22-Durchschnitt** | **9** | **11** | **10** | **23** | **6** | **5** | **15** | **13** | **79** | **65** | **65** | **57** | **52** | **17** | **25** | **77** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 7 | 4 | 9 | 39 | 2 | 6 | 21 | 6 | 66 | 48 | 70 | 60 | 48 | 22 | 32 | 72 |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien[2,4] | 7 | 6 | 36 | 18 | 15 | 5 | 9 | 3 | 59 | 55 | 52 | 43 | 48 | 44 | 28 | 58 |
| Indonesien | 14 | 1 | 22 | 20 | 2 | 4 | 22 | 10 | 61 | 58 | 41 | 44 | 68 | 20 | 21 | 74 |
| Litauen | 4 | 9 | 11 | 30 | 4 | 4 | 21 | 12 | 72 | 70 | 70 | 61 | 58 | 14 | 22 | 82 |
| Russische Föd. | 9 | 4 | 14 | 22 | 3 | 5 | 24 | 8 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **9** | **10** | **13** | **23** | **6** | **4** | **18** | **10** | **72** | **61** | **57** | **48** | **48** | **24** | **23** | **68** |

*Anmerkung: Die Tabelle bezieht sich auf die Summe aller Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang auf einer bestimmten ISCED-Stufe im Tertiärbereich aufnehmen.*
*1. Ohne die zwei Fächergruppen Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin sowie Dienstleistungen, da dort tendenziell nur ein kleinerer Anteil der Anfänger im Tertiärbereich seine Ausbildung aufnimmt. Die Daten für alle Fächergruppen sind verfügbar in der OECD-Bildungsdatenbank, s. http://stats.oecd.org/.*
*2. Ohne Anfänger in Promotionsbildungsgängen. 3. Daten zur Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie beziehen sich nur auf kurze Bildungsgänge. Daten zu dieser Fächergruppe für die anderen ISCED-Stufen im Tertiärbereich sind in den anderen Fächergruppen enthalten. 4. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561004*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C3.2

### Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) (2015)

| | Anteil weiblicher Anfänger (in %) | Anteil Anfänger <25 Jahren (in %) | Durchschnittliches Alter | Anteil der internationalen Anfänger (in %) | Anteil Anfänger nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Kurze tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre) | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | 54 | 79 | 22 | 20 | 46 | 37 | 17 |
| Belgien | 57 | 95 | 20 | 13 | 1 | 96 | 2 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 52 | 79 | 22 | 0 | 47 | 51 | 1 |
| Tschechien | 58 | 85 | 22 | 14 | 1 | 89 | 10 |
| Dänemark | 56 | 72 | 25 | 15 | 21 | 72 | 7 |
| Estland | m | m | m | m | m | m | m |
| Finnland | 53 | 82 | 22 | 11 | a | 94 | 6 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | m |
| Deutschland | 50 | 85 | 21 | 12 | 0 | 82 | 18 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 56 | 87 | 22 | 9 | 11 | 74 | 16 |
| Island | 59 | 70 | 25 | 20 | 6 | 88 | 7 |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | 57 | 73 | 24 | m | 25 | 75 | a |
| Italien | 55 | 96 | 20 | 4 | 1 | 84 | 15 |
| Japan | 51 | m | 18 | m | 36 | 62 | 2 |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | m | m | m | m | m | m | m |
| Luxemburg | 52 | 65 | 24 | 45 | 18 | 48 | 34 |
| Mexiko | 49 | 94 | 20 | 0 | 10 | 90 | a |
| Niederlande | 52 | 92 | 20 | 16 | 1 | 92 | 6 |
| Neuseeland | 54 | 74 | 23 | 33 | 32 | 68 | a |
| Norwegen | 55 | 81 | 23 | 4 | 7 | 82 | 11 |
| Polen | 55 | 88 | 21 | 4 | m | m | m |
| Portugal | 56 | 91 | 20 | 3 | 1 | 84 | 16 |
| Slowakei | 57 | 85 | 22 | 6 | 2 | 98[d] | x(6) |
| Slowenien | 54 | 94 | 20 | 3 | 17 | 78 | 5 |
| Spanien | 53 | 85 | 21 | m | 35 | 55 | 10 |
| Schweden | 57 | 72 | 24 | 11 | 13 | 62 | 25 |
| Schweiz | 49 | 63 | 25 | 15 | 5 | 68 | 27 |
| Türkei | 48 | 76 | 23 | 1 | 45 | 53 | 2 |
| Vereinigtes Königreich | 56 | 81 | 22 | 12 | 21 | 78 | 1 |
| Vereinigte Staaten | 52 | 92 | 20 | 3 | 45 | 55 | a |
| **OECD-Durchschnitt** | **54** | **82** | **22** | **11** | **17** | **74** | **9** |
| **EU22-Durchschnitt** | **55** | **84** | **22** | **12** | **12** | **76** | **12** |
| **Partnerländer** | | | | | | | |
| Argentinien[1] | 56 | 67 | 24 | m | m | m | a |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 52 | 75 | 22 | m | m | m | a |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | 46 | m | m | m | a | 100 | 0 |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 53 | 90 | 21 | 4 | a | 95 | 5 |
| Russische Föderation | 52 | m | m | m | 42 | 49 | 9 |
| Saudi-Arabien | 46 | 80 | 22 | m | m | m | a |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **51** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Tabelle bezieht sich auf Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die unabhängig von der ISCED-Stufe zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen.*
*1. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561023*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 3

**Tabelle C3.3**

**Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang), nach ISCED-Stufe (2015)**

*Summe der Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach demografischer Gruppe*

| | Kurze tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre) | | | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | | | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | | | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | | | Anfänger im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | | Gesamt | Ohne internationale Bildungsteilnehmer | |
| | | Gesamt | Unter 25 Jahren | | Gesamt | Unter 25 Jahren | | Gesamt | Unter 30 Jahren | | Gesamt | Unter 30 Jahren | | Gesamt | Unter 25 Jahren |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | 95 | 79 | 62 | 32 | 16 | 8 | 3,5 | 2,2 | 0,9 | m | m | m |
| Österreich | 36 | 35 | 30 | 43 | 35 | 29 | 26 | 19 | 16 | 3,4 | 2,2 | 1,5 | 71 | 57 | 48 |
| Belgien | 1 | 1 | 1 | 71 | 63 | 62 | 27 | 24 | 23 | m | m | m | 69 | 60 | 59 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 49 | 49 | 33 | 57 | 57 | 45 | 11 | 11 | 6 | 0,5 | 0,4 | 0,2 | 86 | 86 | 68 |
| Tschechien | 0 | 0 | 0 | 60 | 52 | 45 | 31 | 27 | 23 | 3,4 | 2,8 | 2,3 | 66 | 56 | 49 |
| Dänemark | 26 | 23 | 9 | 71 | 65 | 47 | 34 | 27 | 23 | 3,2 | 1,9 | 1,0 | 84 | 72 | 52 |
| Estland | a | a | a | 59 | 56 | 46 | 26 | 23 | 17 | 1,9 | 1,5 | 1,0 | m | m | m |
| Finnland | a | a | a | 55 | 52 | 42 | 12 | 9 | 4 | 2,3 | 1,6 | 0,7 | 56 | 49 | 42 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 2,4 | m | m | m | m | m |
| Deutschland | 0 | 0 | 0 | 51 | 48 | 41 | 30 | 22 | 21 | 3,9 | 3,3 | 2,7 | 63 | 56 | 48 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Ungarn | 4 | 4 | 4 | 30 | 29 | 27 | 16 | 13 | 14 | 1,7 | 1,5 | 1,2 | 41 | 38 | 36 |
| Island | 6 | 4 | 1 | 69 | 58 | 42 | 36 | 31 | 16 | 2,7 | 1,5 | 0,3 | 76 | 61 | 43 |
| Irland | 14 | 14 | 11 | 80 | 77 | 68 | 34 | 28 | 17 | 3,3 | 2,3 | 1,4 | m | m | m |
| Israel | 21 | m | m | 52 | 49 | 35 | 22 | 21 | 9 | 2,0 | 1,8 | 0,7 | 68 | m | m |
| Italien | 0 | 0 | 0 | 39 | 37 | 34 | 24 | 23 | 21 | 1,4 | 1,2 | 0,9 | 46 | 44 | 41 |
| Japan | 29 | m | m | 50 | m | m | 8 | m | m | 1,2 | 1,0 | 0,7 | 80 | m | m |
| Korea | 32 | m | m | 56 | m | m | 14 | m | m | 3,5 | m | m | m | m | m |
| Lettland | 25 | m | m | 72 | m | m | 25 | m | m | 1,9 | m | m | m | m | m |
| Luxemburg | 8 | 8 | 7 | 14 | 10 | 9 | 10 | 2 | 2 | 0,6 | 0,1 | 0,1 | 27 | 15 | 13 |
| Mexiko | 4 | 4 | 4 | 35 | 35 | 33 | 4 | 4 | 2 | 0,4 | 0,4 | 0,1 | 39 | 39 | 36 |
| Niederlande | 2 | 2 | 1 | 63 | 56 | 54 | 21 | 16 | 15 | 1,3 | 0,8 | 0,7 | 68 | 57 | 54 |
| Neuseeland | 40 | 27 | 12 | 77 | 56 | 41 | 11 | 8 | 4 | 3,0 | 1,3 | 0,6 | 97 | 65 | 49 |
| Norwegen | 6 | 6 | 3 | 66 | 63 | 52 | 29 | 26 | 21 | 2,5 | 1,8 | 0,6 | 73 | 70 | 59 |
| Polen | 0 | 0 | 0 | 69 | m | m | 43 | m | m | 3,2 | m | m | 75 | 72 | 65 |
| Portugal | 0 | 0 | 0 | 46 | 45 | 40 | 33 | 30 | 25 | 3,3 | 2,3 | 1,0 | 52 | 51 | 47 |
| Slowakei | 1 | 1 | 1 | 55 | 52 | m | 38 | 36 | m | 2,4 | 2,2 | 1,7 | 56 | 53 | 47 |
| Slowenien | 25 | 25 | 19 | 73 | 72 | 67 | 32 | 30 | 28 | 2,2 | 2,0 | 1,3 | 73 | 71 | 68 |
| Spanien | 26 | m | m | 48 | 47 | 43 | 15 | 12 | 11 | 3,4 | 2,7 | 1,6 | 73 | m | m |
| Schweden | 9 | 9 | 4 | 44 | 42 | 31 | 29 | 24 | 18 | 2,4 | 1,5 | 0,7 | 62 | 55 | 41 |
| Schweiz | 5 | 5 | 3 | 60 | 54 | 38 | 22 | 15 | 13 | 4,8 | 2,1 | 1,6 | 83 | 71 | 47 |
| Türkei | 46 | 46 | 32 | 55 | 54 | 43 | 9 | 8 | 6 | 1,0 | 0,9 | 0,5 | m | m | m |
| Ver. Königreich | 14 | 13 | 7 | 63 | 53 | 45 | 26 | 14 | 9 | 4,1 | 2,3 | 1,4 | 69 | 61 | 50 |
| Vereinigte Staaten | 38 | 38 | 26 | m | m | m | 13 | 11 | 7 | 1,2 | 0,6 | 0,4 | 52 | 50 | 46 |
| **OECD-Durchschnitt** | **16** | **13** | **9** | **57** | **52** | **43** | **23** | **19** | **14** | **2,4** | **1,6** | **1,0** | **66** | **57** | **48** |
| **EU22-Durchschnitt** | **11** | **9** | **6** | **55** | **49** | **43** | **27** | **21** | **17** | **2,6** | **1,9** | **1,2** | **62** | **54** | **48** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien[1] | 56 | m | m | 53 | m | m | 5 | m | m | 0,7 | m | m | 67 | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | 37 | m | m | 33 | m | m | 4 | m | m | 0,3 | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 18 | 18 | 12 | 28 | 28 | 20 | 7 | 7 | 2 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 45 | 45 | 32 |
| Costa Rica | 6 | m | m | 44 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | a | a | a | 50 | m | m | 10 | m | m | m | m | m | 63 | m | m |
| Indonesien | 0 | m | m | 7 | m | m | 1 | m | m | 0,0 | m | m | m | m | m |
| Litauen | a | a | a | 78 | 76 | 68 | 23 | 21 | 18 | 1,6 | 1,6 | 1,0 | 82 | 79 | 71 |
| Russische Föd. | 42 | 40 | m | 65 | 60 | m | 13 | 13 | m | 1,4 | 1,4 | m | 82 | m | m |
| Saudi-Arabien | 13 | m | m | 59 | m | m | 3 | m | m | 0,4 | m | m | 73 | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **24** | **m** | **m** | **51** | **m** | **m** | **13** | **m** | **m** | **1,8** | **m** | **m** | **64** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Anfängerdaten bedeuten, dass die Anfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Bildungsteilnehmern wohl zu niedrig und von Ländern mit einem Nettozugang von Bildungsteilnehmern wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Anfängerquoten ist dies weitgehend berücksichtigt. Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3.*

*1. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561042*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 3

# Indikator C4
# Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?

- Je höher der Bildungsbereich, desto mobiler werden Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Nur 5,6 Prozent aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer sind internationale Bildungsteilnehmer, bei den Promotionsbildungsgängen erreichen sie jedoch einen Anteil von mehr als 25 Prozent. Die Mobilität nimmt zwar mit steigendem Bildungsbereich kontinuierlich zu, das Mobilitätsverhalten bei den Promotionsbildungsgängen unterscheidet sich jedoch grundlegend von den vorgelagerten ISCED-Stufen des Tertiärbereichs, da bestimmte Länder hier attraktiver sind als andere.

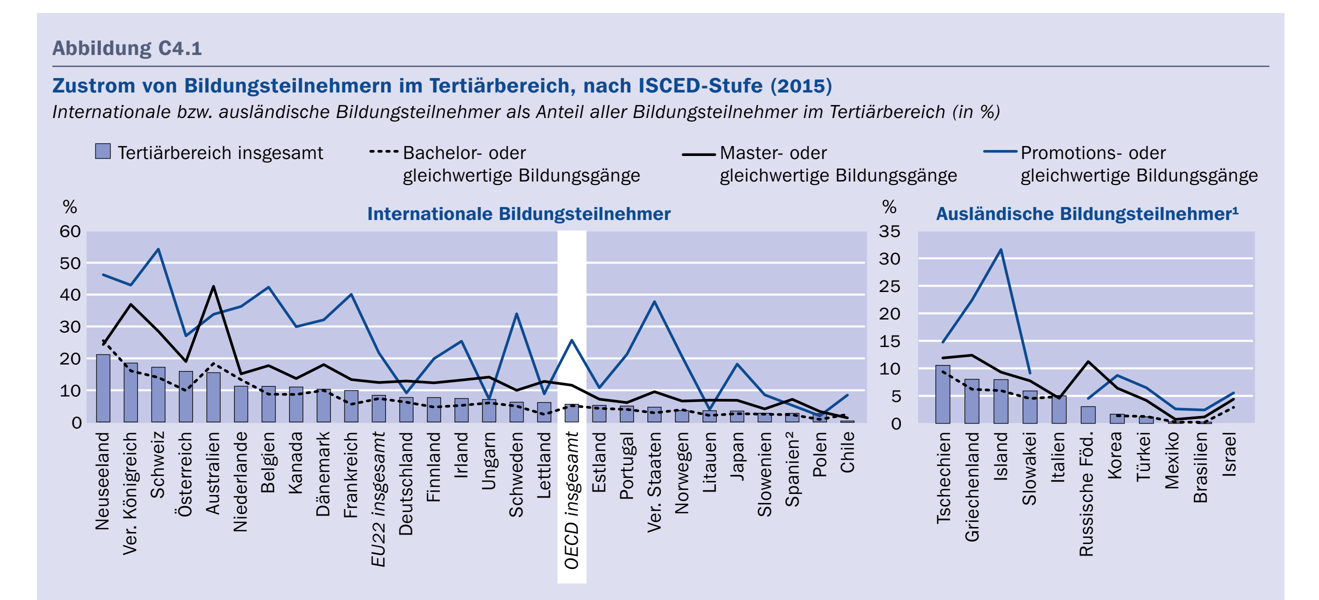
- Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bevorzugen die MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht. Dies erklärt sich durch die zentrale Rolle, die diese Fächer bei Innovationen und Beschäftigungsaussichten spielen. Im OECD-Gebiet sind rund ein Drittel der mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in MINT-Fachrichtungen eingeschrieben und verteilen sich wie folgt: Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (17 Prozent), Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik (10 Prozent) sowie Informatik und Kommunikationstechnologien (6 Prozent). Weitere 28 Prozent sind in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht eingeschrieben. Bei den Promotionsbildungsgängen ist die Ausrichtung auf die MINT-Fachrichtungen deutlich ausgeprägter, 59 Prozent der mobilen Bildungsteilnehmer aus OECD-Ländern auf dieser ISCED-Stufe im Tertiärbereich sind in diesen Fachrichtungen eingeschrieben.

- Einige Länder sind stärker an der Wissenszirkulation (Brain Circulation) beteiligt als andere. Das gilt für englischsprachige Länder wie Australien und Neuseeland, die als wichtige Bildungsstandorte in der Region dienen und mehr als 18 internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich pro 100 im In- oder Ausland im Tertiärbereich eingeschriebene inländische Bildungsteilnehmer zählen. Einigen kleinen innovativen Ländern gelingt es ebenfalls gut, Talente anzuziehen: Belgien (12 internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich pro 100), Luxemburg (22 pro 100), Österreich (18 pro 100) und die Schweiz (20 pro 100). Einige osteuropäische Länder (Estland, Lettland, Litauen und die Slowakei) sind jedoch weniger gut in Mobilitätsnetzwerke eingebunden und erleben eine stärkere Mobilität der eigenen Bildungsteilnehmer ins Ausland als umgekehrt, da mehr inländische Bildungsteilnehmer im Ausland den Tertiärbereich besuchen als internationale Bildungsteilnehmer in den jeweiligen Ländern.

Abbildung C4.1

**Zustrom von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2015)**

*Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (in %)*




*Anmerkung:* Luxemburg stellt mit 25,5 Prozent bei den Bachelorbildungsgängen, 71,1 Prozent bei den Masterbildungsgängen und 87 Prozent bei den Promotionsbildungsgängen einen Ausreißer dar und ist nicht in dieser Abbildung enthalten.

1. Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert. Im Allgemeinen sind die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Die Daten zu ausländischen Bildungsteilnehmern sind nicht mit den Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern vergleichbar, daher werden sie getrennt aufgeführt. 2. Tertiärbereich insgesamt ohne Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler (bzw. ausländischer) Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

*Quelle:* OECD (2017). Tabelle C4.1. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm). *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933558382



## Kontext

In den letzten Jahren hat die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich in zunehmendem Maß die Beachtung der Bildungspolitik gefunden.

Eine Ausbildung im Ausland bietet die Chance auf hochwertige Bildung, die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben, die gegebenenfalls im eigenen Land nicht vermittelt werden, und näher zu den Arbeitsmärkten zu gelangen, die höhere Bildungserträge bieten. Zu den weiteren Gründen gehört der Wunsch, ein besseres Verständnis anderer Kulturen zu erwerben und Sprachkenntnisse, insbesondere der englischen Sprache, zu verbessern.

Für die Zielländer können ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine wichtige Einnahmequelle darstellen und einen überproportionalen Einfluss auf Wirtschafts- und Innovationssysteme ausüben (OECD, 2016a). Zunächst einmal bezahlen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich häufig Bildungsgebühren, und in einigen Ländern fallen für sie höhere Einschreibegebühren an als für inländische Bildungsteilnehmer (s. Indikator B5). Außerdem tragen sie auch durch ihre Ausgaben für den Lebensunterhalt zu der lokalen Wirtschaft bei. Nach Angaben des US-Handelsministeriums brachten internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 2015 der Wirtschaft der Vereinigten Staaten mehr als 35 Milliarden US-Dollar ein (IIE, 2016). Langfristig gesehen besteht die Wahrscheinlichkeit, dass sich hoch gebildete mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den einheimischen Arbeitsmarkt integrieren und so zu Wissensbildung, Innovation und Wirtschaftskraft beitragen.

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuwerben, vor allem wenn diese dauerhaft im Land bleiben, ist daher eine Möglichkeit, auf einen globalen Talentpool zuzugreifen, geringere Bildungskapazitäten in vorgelagerten Bildungsbereichen auszugleichen, die Entwicklung von Innovations- und Produktionssystemen zu unterstützen und die in

vielen Ländern zu beobachtenden Auswirkungen der älter werdenden Bevölkerung auf das zukünftige Angebot an Kompetenzen abzumildern (OECD, 2016b). Dabei besteht jedoch das Risiko, qualifizierte inländische Bildungsteilnehmer aus dem inländischen Tertiärbereich zu drängen, wenn Bildungseinrichtungen Bildungsgebühren je nach Herkunft erheben, da das tendenziell dazu führen kann, eher internationale Bildungsteilnehmer aufzunehmen, die durch Bildungsgebühren höhere Einnahmen generieren.

Die Herkunftsländer könnten mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als verloren gegangene Talente ansehen. Aber mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich können in ihren Herkunftsländern dazu beitragen, Wissen weiterzugeben, Technologien zu modernisieren und Kapazitäten aufzubauen, sofern sie nach der Ausbildung nach Hause zurückkehren oder enge Verbindungen mit ihren Landsleuten im Herkunftsland aufrechterhalten. Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich erwerben implizites Wissen, das oft durch unmittelbare persönliche Interaktion geteilt wird und den Herkunftsländern die Einbindung in globale Wissensnetzwerke ermöglicht. Die neuesten Daten lassen vermuten, dass Bildungsteilnehmer, die für eine Ausbildung im Tertiärbereich ins Ausland gehen, ein guter Prädiktor der späteren Wissenschaftlerströme in die entgegengesetzte Richtung sind, was als Beleg einer signifikanten Wissenszirkulation dient (Appelt et al., 2015). Darüber hinaus scheint die Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen größeren Einfluss auf zukünftige internationale wissenschaftliche Kooperationsnetzwerke zu haben als eine gemeinsame Sprache, räumliche Nähe oder ein ähnliches Forschungsfeld.

Für die zunehmend unabhängigen Bildungseinrichtungen ist der Wettbewerb um Talente intensiver und globaler geworden, daher suchen sie Zugang zu einem größeren Pool an hoch talentierten Bildungsteilnehmern des Tertiärbereichs, um dadurch ihr Ansehen zu verbessern, ihre Einkünfte zu steigern und den fakultätsübergreifenden Austausch zu fördern (OECD, 2012; OECD, 2016b). In dieser Hinsicht hat die Popularität von Hochschulrankings und anderen Rankings von Bildungseinrichtungen das Bewusstsein für Qualitätsunterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen geschärft und den Wert einer Ausbildung an einer renommierten Einrichtung verstärkt (Perkins and Neumayer, 2014). Als Teil ihrer Internationalisierungsstrategie haben mehr und mehr Bildungseinrichtungen Außenstellen im Ausland gegründet oder Doppelabschlüsse eingeführt, die Zulassungsbedingungen für ausländische Bildungsteilnehmer geändert, die Lehrpläne angepasst, um fremdsprachige Bildungsgänge zu fördern, oder sie bieten Online-Kurse und internationale Praktika an. Offene Massen-Online-Kurse (MOOCs) haben beispielsweise die Reichweite bestehender Hochschulen vergrößert (s. Kasten C6.1). Als Folge davon sind die internationalen Aktivitäten der tertiären Bildungseinrichtungen nicht nur zahlreicher und umfassender geworden, sondern auch deutlich komplexer.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist weltweit nahezu explodiert und von 0,8 Millionen im Jahr 1975 auf 4,6 Millionen im Jahr 2015 angestiegen (Kasten C4.2, Definition ausländische Bildungsteilnehmer). 2015 gingen 3,3 Millionen Menschen in ein anderes OECD-Land, um an einem Bildungsgang im Tertiärbereich teilzunehmen (Definition internationale Bildungsteilnehmer).
- Die Talentpools und die Mobilitätsströme der Talente bleiben jedoch weltweit stark konzentriert, die Mobilitätspfade folgen nach wie vor geschichtlich geprägten Mus-

tern und sind beeinflusst durch räumliche Nähe. Die fünf wichtigsten Zielländer nehmen fast 70 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im OECD-Gebiet auf, gleichzeitig machen die fünf wichtigsten Herkunftsländer (weltweit) knapp 40 Prozent der Gesamtmobilität in das OECD-Gebiet aus. Die bedeutendsten Zielländer sind die entwickelten englischsprachigen Staaten: die Vereinigten Staaten (30 Prozent aller internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich innerhalb des OECD-Gebiets), das Vereinigte Königreich (14 Prozent) und Australien (10 Prozent). Aber auch Deutschland, Frankreich und die Russische Föderation ziehen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in großer Zahl an. Die meisten mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern kommen aus China (20 Prozent), gefolgt von Indien (7 Prozent), Deutschland (4 Prozent), Korea, Frankreich und Saudi-Arabien (zwischen 2 und 3 Prozent).

## Analyse und Interpretationen



### Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer

Bei der Wahl der Fachrichtungen und des Bildungsbereichs der international mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind bestimmte Tendenzen zu beobachten.

**Mobilitätsmuster der Bildungsteilnehmer am Beispiel von Promotionsbildungsgängen**

Die relative Konzentration internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs vermittelt einen guten Eindruck davon, wie attraktiv die Bildungsprogramme in den einzelnen Ländern sind.

Je höher die ISCED-Stufe, desto mehr stehen die Bildungsgänge wahrscheinlich internationalen Bildungsteilnehmern offen. Mit Ausnahme einiger weniger Länder nimmt der Anteil internationaler im Tertiärbereich eingeschriebener Bildungsteilnehmer mit der ISCED-Stufe allmählich zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 5,6 Prozent der im Tertiärbereich insgesamt eingeschriebenen Bildungsteilnehmer internationale Bildungsteilnehmer, bei den Promotionsbildungsgängen liegt dieser Anteil jedoch bei über 25 Prozent aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (Abb. C4.1 und Tab. C4.1).

Verschiedene Faktoren können dem zugrunde liegen: besonders gravierende Kapazitätsengpässe in den Herkunftsländern auf den höheren ISCED-Stufen; die Erträge aus einer Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland könnten in den höheren ISCED-Stufen des Tertiärbereichs höher sein, vor allem, wenn es sich um sehr angesehene Bildungseinrichtungen handelt; Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds eher Auslandsreisen und -aufenthalte durchführen, schreiben sich auch eher in höheren ISCED-Stufen ein. Für die Zielländer besteht ein großer Anreiz, in diese höheren ISCED-Stufen, vor allem auf der Bildungsstufe der Promotionen, zu investieren, da die Absolventen dieser Bildungsstufe einen großen Beitrag zu Forschung und Entwicklung (F&E) und zur Lösung sozioökonomischer Fragen leisten.

Die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer für Bachelorbildungsgänge bleibt relativ niedrig (weniger als 5 Prozent in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten und weniger als 10 Prozent in mehr als 80 Prozent der untersuchten Länder, Abb. C4.1). Aber einige Länder sind auch auf dieser ISCED-Stufe stärker international

ausgerichtet: Australien (13,3 Prozent), Luxemburg (25,5 Prozent), Neuseeland (16,0 Prozent), Österreich (18,4 Prozent) und das Vereinigte Königreich (14,0 Prozent).

Auf Ebene der Masterbildungsgänge steigt die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer signifikant an. In den OECD-Ländern kommt im Durchschnitt mehr als ein internationaler Bildungsteilnehmer auf 10 einheimische in diesem Bildungsbereich eingeschriebene Bildungsteilnehmer. In zwei Drittel der Länder zeigt sich mindestens eine Verdoppelung des Anteils internationaler Bildungsteilnehmer zwischen Bachelor- und Masterebene. In Schweden sind in Masterbildungsgängen viermal mehr internationale Bildungsteilnehmer eingeschrieben als in Bachelorbildungsgängen (9,9 gegenüber 2,4 Prozent) und dreimal so viele in Australien (42,6 gegenüber 13,3 Prozent), Dänemark (18,0 gegenüber 5,6 Prozent) und Norwegen (6,6 gegenüber 2,0 Prozent). Den stärksten Anstieg bei den Masterbildungsgängen verzeichnen Australien und das Vereinigte Königreich (36,9 gegenüber 14 Prozent), und beide nehmen bereits bei den Bachelorbildungsgängen eine große Zahl internationaler Bildungsteilnehmer auf. Dagegen scheinen die Masterbildungsgänge in Österreich weniger attraktiv zu sein, denn die Zahl der hier eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer entspricht in etwa derjenigen auf Bachelorniveau. Die Daten, die auf der Staatsbürgerschaft der ausländischen Bildungsteilnehmer basieren, zeigen einen ähnlichen Trend. Die Zahl der ausländischen Bildungsteilnehmer nimmt zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen in Korea und der Türkei spürbar zu (6,4 gegenüber 1,4 Prozent bzw. 4,2 gegenüber 1,3 Prozent).

Bei den Promotionsbildungsgängen gibt es geradezu einen Boom der internationalen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern, was vor allem auf die Vereinigten Staaten zurückzuführen ist, die mit Abstand am meisten internationale Bildungsteilnehmer auf dieser ISCED-Stufe aufnehmen: In den Vereinigten Staaten ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer an Promotionsbildungsgängen viermal größer als bei Masterbildungsgängen (37,8 gegenüber 9,5 Prozent der insgesamt eingeschriebenen Bildungsteilnehmer). Der Anstieg des Anteils internationaler Bildungsteilnehmer von Master- zu Promotionsbildungsgängen ist jedoch in den Ländern weit weniger homogen als derjenige von Bachelor- zu Masterbildungsgängen. Dies ist besonders deutlich in Australien (ein Rückgang von 42,6 auf 33,8 Prozent), Deutschland (von 12,9 auf 9,1 Prozent), Lettland (von 12,7 auf 8,8 Prozent), Litauen (von 6,8 auf 3,9 Prozent) und Ungarn (von 14,1 auf 7,2 Prozent). Abgesehen von den Vereinigten Staaten ziehen Promotionsbildungsgänge in kleineren, in F&E und Innovationen führenden Ländern wie Belgien, Irland, Norwegen und Schweden eine große Zahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an. In Luxemburg und der Schweiz sind mehr internationale als nationale Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen eingeschrieben (87 bzw. 54 Prozent der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer dieser ISCED-Stufe kommen aus dem Ausland). In Frankreich und Portugal sind dreimal mehr Bildungsteilnehmer aus dem Ausland in Promotionsbildungsgängen eingeschrieben als in Masterbildungsgängen (Abb. C4.1).

**Präferenzen für die Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik**

Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich schreiben sich tendenziell überwiegend in den MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) sowie in Wirtschaft, Verwaltung und Recht ein. Rund ein Drittel der mobilen OECD-Bildungsteilnehmer auf allen ISCED-Stufen sind in MINT-Fachrichtungen eingeschrieben und verteilen sich wie folgt: Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (17 Prozent), Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik (10 Prozent),

**Abbildung C4.2**

**Mobilität von Bildungsteilnehmern in Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe, OECD-Durchschnitt (2015)**

*Internationale und inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich auf ISCED-Stufe 8 als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (in %), nach Fächergruppe*

Internationale Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe (in %)
30
25
20
15
10
5
0
*Für internationale Bildungsteilnehmer leichter zugänglich bzw. interessanter*
Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe
Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik
Geisteswissenschaften und Künste
Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen
Gesundheit und Sozialwesen
Informatik und Kommunikations-technologie
Wirtschaft, Verwaltung und Recht
Pädagogik
Dienstleistungen
*Für internationale Bildungsteilnehmer weniger zugänglich bzw. uninteressanter*
0 5 10 15 20 25 30
Inländische Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe (in %)

*Quelle: OECD (2017). Tabelle C4.2. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558401*

Informatik und Kommunikationstechnologie (6 Prozent) sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht (27 Prozent) (Tab. C4.2). Dagegen sind nur 22 Prozent der inländischen Bildungsteilnehmer entweder in MINT-Fachrichtungen oder in Wirtschaft, Verwaltung und Recht eingeschrieben. Umgekehrt sind mobile Bildungsteilnehmer seltener als inländische Bildungsteilnehmer in den Geisteswissenschaften (13 Prozent), den Sozialwissenschaften (11 Prozent) oder anderen Nicht-MINT-Fachrichtungen eingeschrieben.

Die geringeren Sprachkenntnisse, die für die Bildungsteilnahme in den MINT-Fachrichtungen erforderlich sind, könnte die Internationalisierung dieser Fächergruppen zum Teil erklären. Von größerer Bedeutung ist jedoch vermutlich die entscheidende Rolle, die Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Betriebswirtschaftslehre in Innovationsprozessen und bei der Wertschöpfung spielen (OECD, 2012; OECD, 2014), sowie der Einkommenszuschlag und die besseren beruflichen Chancen, die mit einem Abschluss in einer dieser Disziplinen assoziiert werden (s. Indikator A5).

Bei den Promotionsbildungsgängen zeigt sich die Präferenz der internationalen Bildungsteilnehmer für die MINT-Fachrichtungen noch deutlicher: 25 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern sind in einem weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang im Ingenieurwesen, verarbeitenden Gewerbe und Bauwesen eingeschrieben, 28 Prozent in den Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik und

6 Prozent in Informatik und Kommunikationstechnologie (IKT) (Abb. C4.2). Wirtschaft, Verwaltung und Recht sind auf dieser ISCED-Stufe wesentlich weniger attraktiv für internationale Bildungsteilnehmer als auf den vorgelagerten ISCED-Stufen (7 Prozent).

Die meisten internationalen Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen des Bereichs Ingenieurwesen nehmen Dänemark (35 Prozent aller Eingeschriebenen sind internationale Bildungsteilnehmer), Korea (33 Prozent), Kanada (30 Prozent) und Schweden (30 Prozent) auf (OECD, 2017a). Bei den Naturwissenschaften und in Mathematik sind es Israel (49 Prozent), Slowenien (47 Prozent) und Norwegen (43 Prozent), bei Informatik und Kommunikationstechnologie (IKT) dagegen Luxemburg (20 Prozent), Estland (18 Prozent) und Finnland (12 Prozent).

## Mobilität der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

2015 waren in den OECD-Ländern 3,3 Millionen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eingeschrieben. Jedoch bleiben sowohl die Talentpools als auch die Mobilitätsströme dieser Talente weltweit stark konzentriert, und die Mobilitätspfade folgen nach wie vor geschichtlich geprägten Mustern.

### Herkunfts- und Zielländer mobiler Bildungsteilnehmer, die in OECD-Ländern den Tertiärbereich besuchen

Die Daten zur Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer belegen, wie stark weiterhin verbindende Faktoren wie Sprache, historische Bindungen, geografische Nähe und politische Rahmenbedingungen (z. B. der Europäische Hochschulraum) die Mobilität bestimmen. Die Daten zeigen auch, dass es eine Konzentration der Mobilität zwischen einzelnen Ländern/Regionen gibt.

Die größte Gruppe der in allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs der OECD-Länder eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer kommt aus Asien (1,56 Millionen 2015; OECD, 2017b). Davon kommen wiederum 612.000 aus China. Drei Viertel der Bildungsteilnehmer aus Asien zieht es in lediglich drei Länder: die Vereinigten Staaten (44 Prozent), Australien (16 Prozent) und das Vereinigte Königreich (15 Prozent).

Die zweite große Herkunftsregion internationaler Bildungsteilnehmer ist Europa mit 782.000 Bildungsteilnehmern, die zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gehen. Europäische Bildungsteilnehmer bleiben am liebsten innerhalb Europas: 82 Prozent sind in einem anderen europäischen Land im Tertiärbereich eingeschrieben.

Afrika (254.000) und Nord-, Mittel- und Südamerika (265.000) bleiben als Herkunftsregionen weit dahinter zurück. Drei Viertel der Bildungsteilnehmer aus Afrika, die in einem OECD-Land eingeschrieben sind, besuchen den Tertiärbereich in Europa, vor allem in Frankreich (42 Prozent), im Vereinigten Königreich (14 Prozent) und Deutschland (8 Prozent), während Bildungsteilnehmer aus Nord- und Lateinamerika zwischen den Vereinigten Staaten (42 Prozent) und Europa (49 Prozent) verteilt sind. 16 Prozent der lateinamerikanischen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern sind in Spanien eingeschrieben. Dies spiegelt ihre stärkeren kulturellen, sprachlichen und historischen Beziehungen wider, das Gleiche gilt für die Bildungsteilnehmer aus Nordamerika, die es tendenziell in das Vereinigte Königreich zieht (25 Prozent).

Umgekehrt sind die Vereinigten Staaten das wichtigste Zielland innerhalb der OECD für mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Von den 3 Millionen internationalen Bil-

dungsteilnehmern innerhalb der OECD sind 907.000 in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Englischsprachige Länder sind insgesamt am attraktivsten, und vier Länder nehmen mehr als die Hälfte aller internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich auf. Nach den Vereinigten Staaten folgen das Vereinigte Königreich mit 431.000 internationalen Bildungsteilnehmern, Australien mit 294.000 und Kanada mit 172.000. Die internationalen Bildungsteilnehmer in den Tertiärbereichen dieser Länder kommen überwiegend aus Asien. In Australien machen sie 87 Prozent aller internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus, in den Vereinigten Staaten 76 Prozent und im Vereinigten Königreich 54 Prozent (Tab. C4.1).

Die Europäische Union ist mit 1,52 Millionen eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmern ein weiterer wichtiger geografischer Großraum als Zielregion. Hier sind Frankreich (239.000) und Deutschland (229.000) weit vor den Niederlanden (86.000) und Spanien (75.000) die wichtigsten Zielländer. Aber die Mobilitätspfade unterscheiden sich grundlegend zwischen den beiden erstgenannten Ländern. Während die Mehrzahl der mobilen Bildungsteilnehmer in Frankreich aus Afrika kommt (41 Prozent), sind für Deutschland andere europäische Länder die Hauptquelle für ausländische Talente (42 Prozent). In beiden Ländern ist Asien die zweitwichtigste Herkunftsregion und macht in Frankreich 23 Prozent und in Deutschland 35 Prozent des Zustroms von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich aus. Auch in den Niederlanden kommen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich überwiegend aus anderen europäischen Ländern (57 Prozent), während der Zustrom aus Lateinamerika in Spanien einen Großteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (37 Prozent) ausmacht. Kleine europäische Länder sind in besonderem Maße auf die Mobilität innerhalb Europas angewiesen. Mehr als 80 Prozent des Zustroms von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich in Dänemark, Luxemburg, Österreich, Polen, der Slowakei, Slowenien und Tschechien kommen aus anderen europäischen Ländern (OECD, 2017b).



Auch die Russische Föderation ist mit 226.000 eingeschriebenen Bildungsteilnehmern aus dem Ausland ein wichtiges Zielland. Die Russische Föderation hat eine große regionale Anziehungskraft, zwei Drittel der Bildungsteilnehmer kommen aus benachbarten Ländern mit historischen Beziehungen zu der früheren Sowjetunion, d. h. Kasachstan (26 Prozent), der Ukraine (9 Prozent), Weißrussland (8 Prozent), Turkmenistan (7 Prozent), Usbekistan (7 Prozent) und Aserbaidschan (6 Prozent) (OECD, 2017b).

**Wissenszirkulation: der aktuelle Stand**

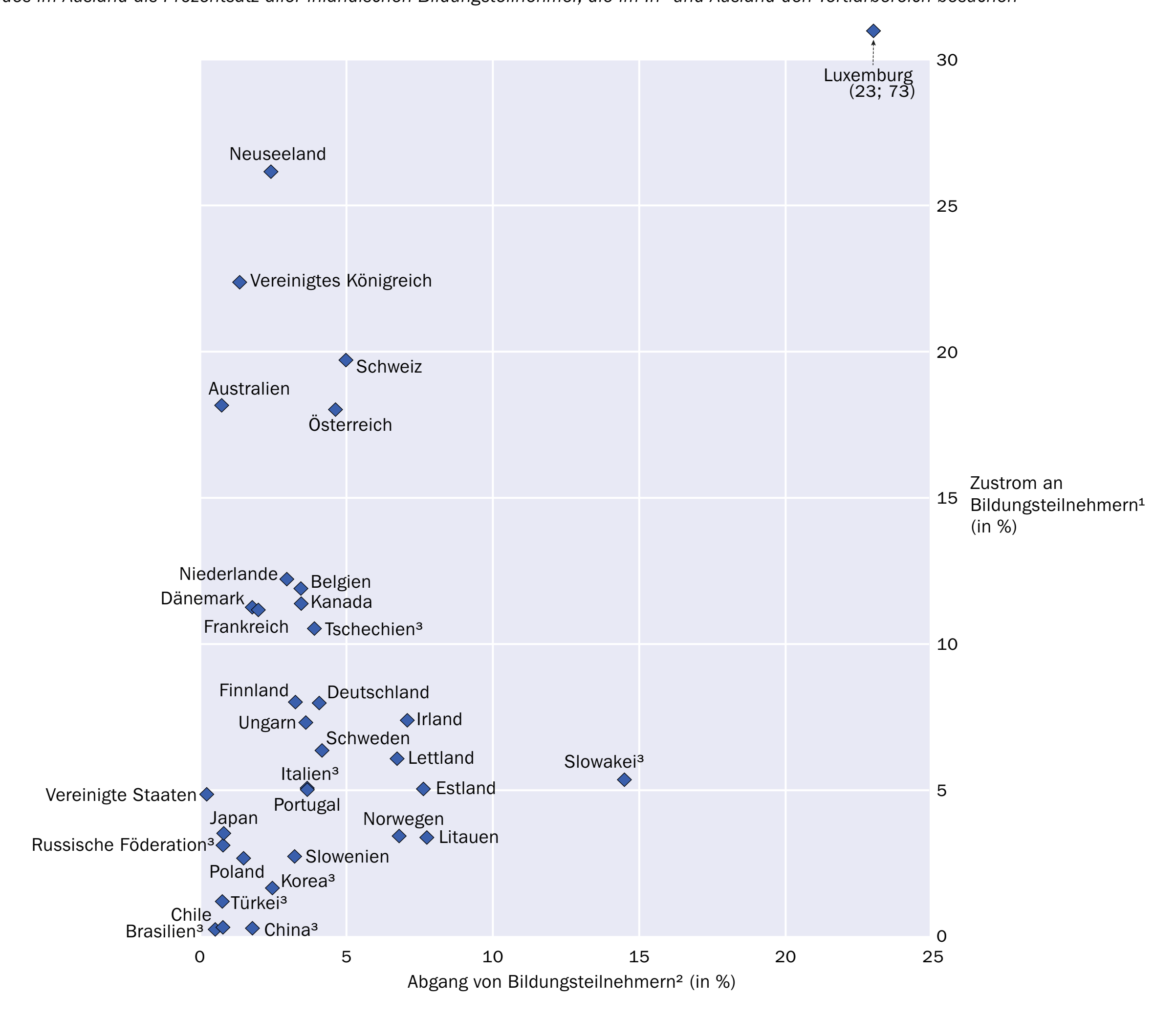
Die zunehmende internationale Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und deren Auswirkungen auf die Talentpools der einzelnen Länder unterscheiden sich stark von Land zu Land.

Gemessen am Prozentsatz aller inländischen Bildungsteilnehmer, die im Ausland eingeschrieben sind, erleben einige Länder eine Abwanderung hoch qualifizierter Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Abb. C4.3). Dies gilt für einige Länder Osteuropas, wie z. B. die Slowakei (14,5 Prozent), Litauen (7,7 Prozent), Estland (7,6 Prozent) und Lettland (6,7 Prozent), sowie für kleinere europäische Länder wie Irland (7,1 Prozent) und Norwegen (6,8 Prozent). Luxemburg ist ein besonders extremes Beispiel, da drei Viertel der inländischen Bildungsteilnehmer im Ausland eingeschrieben sind. In diesen Ländern ist der Anteil der inländischen im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer signifikant höher als der Anteil der im Inland eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer.

**Abbildung C4.3**

**Mobilitätsströme internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015)**

*Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich des jeweiligen Landes und inländische Bildungsteilnehmer des jeweiligen Landes im Ausland als Prozentsatz aller inländischen Bildungsteilnehmer, die im In- und Ausland den Tertiärbereich besuchen*




*1. Zustrom an Bildungsteilnehmern steht für die Zahl internationaler Bildungsteilnehmer in einem Land pro 100 inländische Bildungsteilnehmer des Landes, die im Inland oder im OECD-Ausland im Tertiärbereich eingeschrieben sind (y-Achse). 2. Abgang an Bildungsteilnehmern steht für den Anteil inländischer Bildungsteilnehmer (in %), die im Ausland im Tertiärbereich eingeschrieben sind (x-Achse). 3. Die Daten beziehen sich auf ausländische anstelle internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle C4.3. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558420*

In einigen Ländern ist die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich größer als die der inländischen Bildungsteilnehmer. Diese Zuwanderung von hoch qualifizierten Bildungsteilnehmern misst sich als Anzahl der internationalen (oder ausländischen) Bildungsteilnehmer in einem Land pro 100 inländische Bildungsteilnehmer, die im Ausland im Tertiärbereich eingeschrieben sind. Die englischsprachigen Länder erzielen hier den größten Zustrom: zuallererst Australien (18 Prozent), Neuseeland (26 Prozent) und das Vereinigte Königreich (22 Prozent), gefolgt von kleinen Innovationsführern wie der Schweiz (20 Prozent), Österreich (18 Prozent) und Belgien (12 Prozent).

## Bestimmende Faktoren der internationalen Mobilität

Zu erkennen, welche Faktoren die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern bestimmen, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von effizienten Maßnahmen zur Förderung der Wissenszirkulation.

Hauptursache für die Wanderungsbewegungen der Bildungsteilnehmer sind Unterschiede bei den Bildungskapazitäten, d. h. mangelnde Bildungseinrichtungen im Herkunftsland oder das Prestige der Bildungseinrichtungen im Zielland. Weitere Faktoren sind die unterschiedlichen Erträge für Bildung und Kompetenzen in Herkunfts- und Zielländern. Zu den wirtschaftlichen Faktoren gehören die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Gastlandes, Wechselkursunterschiede, die zu unterschiedlichen Kosten für Mobilität und Bildung führen können, sowie bezahlbarere Mobilitäts- und Bildungskosten im Gastland, beispielsweise aufgrund von höheren Subventionen im Bildungsbereich. Die Entscheidung für eine Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland kann auch durch nicht wirtschaftliche Faktoren, wie die politische Stabilität und die Zuverlässigkeit der Institutionen im Zielland, beeinflusst sein sowie durch kulturelle oder religiöse Verbindungen zwischen Herkunfts- und Zielländern (Guha, 1977; UNESCO, 2013; Weisser, 2016).

**Mobilitätskosten und Netzwerkeffekte**
Es wird gemeinhin angenommen, dass die Mobilitätskosten der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich vor allem die Reise- und Kommunikationskosten umfassen und tendenziell mit der Entfernung zwischen Herkunfts- und Zielland zusammenhängen. In der Fachliteratur werden verschiedene Variablen genutzt, um die Entfernung zu messen, darunter die geografische Entfernung, gemeinsame Grenzen, unterschiedliche Zeitzonen, topografische Aspekte (Binnenlage, Kontinent, Landesgröße usw.), die gesprochenen Sprachen sowie koloniale und geschichtliche Verbindungen. Diese Variablen werden manchmal zu Gravitationsmodellen verbunden, die das Ausmaß der Interaktion und der bilateralen Ströme zwischen zwei Orten vorhersagen (Abbott and Silles, 2016; Mayer and Zignago, 2011). In der Praxis wird jedoch oft die physische Entfernung als indirekte Kennzahl der Migrationskosten genutzt.



Mobilitätskosten finanzieller oder psychologischer Natur (Perkins and Neumayer, 2014) können jedoch abgemildert werden, vor allem durch den Einsatz von Internet und digitalen Medien (z. B. E-Mail, Social-Media-Plattformen). Netzwerke der Familie, Freunde oder Gemeinschaften, die es bereits im Gastland gibt, haben ebenfalls einen großen Einfluss. Diese bereits bestehenden Verbindungen können Beistand leisten und dazu beitragen, den Informationsaufwand und die Lebenshaltungskosten der Neuankömmlinge zu senken. Jüngste Arbeiten vertreten die Ansicht, dass bereits vorhandene Migrantengemeinden möglicherweise die Mobilitätsströme maßgeblich beeinflussen und dass die Netzwerkeffekte innerhalb gebildeterer Migrantengruppen sogar noch stärker sein könnten (Beine et al., 2014; Perkins and Neumayer, 2014).

**Bildungskosten und Bildungsgebühren**
Angemessene Bildungsgebühren im Tertiärbereich festzulegen bleibt eines der am meisten diskutierten Themen der Bildungspolitik, da bildungspolitische Entscheidungsträger darauf abzielen, die Teilnahmequoten im Tertiärbereich anzuheben und größere Chancengleichheit im Bildungswesen zu erreichen.

Die Bildungskosten für den Einzelnen variieren zwischen den Ländern erheblich. Die Gründe dafür sind Unterschiede bei den Bildungsgebühren und den Kosten für zusätzliche Dienste, bei den Mittelzuweisungen für den Tertiärbereich und den Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer (s. Indikatoren B3 und B5). Bildungsgebühren im Tertiärbereich decken typischerweise die Lücke zwischen den Kosten der Bildungseinrichtungen und den Einkünften, die diese aus öffentlichen Mittelzuweisungen und privaten Quellen (z. B. Verträgen oder Spenden) erhalten. Die Höhe der Bildungsgebühren im Tertiärbereich

Kasten C4.1

## Internationale Mobilität und Bildungsgebühren

Die Höhe der Bildungsgebühren, die internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bezahlen müssen, kann von Land zu Land stark variieren. So konnten sich beispielsweise 2015 internationale Bildungsteilnehmer in Deutschland, Finnland, Island, Norwegen und der Slowakei unabhängig vom Herkunftsland kostenlos an einer öffentlichen Einrichtung des Tertiärbereichs einschreiben. Dies galt auch in Slowenien bis unterhalb von Promotionsbildungsgängen (abhängig von Herkunft und steuerlichem Wohnsitz, Tab. C4.a) und in Estland für Bildungsprogramme in Estnisch.

Andererseits liegen die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für internationale Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Australien, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten bei über 14.000 US-Dollar (kaufkraftberei-

Tabelle C4.a

### Bildungsgebühren für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

| Struktur der Bildungsgebühren | Herkunftsland der Bildungsteilnehmer | Zielländer (OECD und G20) | |
|---|---|---|---|
| | | EU-Länder | Nicht-EU-Länder |
| Unterschiedlich hohe Bildungsgebühren (im Vergleich zu inländischen Bildungsteilnehmern) | Alle Herkunftsländer | Estland (für einige nicht in Estnisch unterrichtete Bildungsgänge), Griechenland, Irland, Lettland | Chile, Kanada, Neuseeland (ausgenommen Bildungsteilnehmer aus Australien), Russische Föderation, Türkei |
| | Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-Ländern bzw. Nicht-EWR-Ländern | Belgien[1], Dänemark, Niederlande, Österreich, Polen, Tschechien, Vereinigtes Königreich | |
| Gleich hohe Bildungsgebühren (im Vergleich zu inländischen Bildungsteilnehmern) | Alle Herkunftsländer | Estland (außer für einige nicht in Estnisch unterrichtete Bildungsgänge), Frankreich, Italien, Luxemburg, Portugal, Slowenien (Promotionsbildungsgänge), Spanien, Ungarn | Australien (an den meisten öffentlichen Bildungseinrichtungen)[2], Brasilien, Israel, Japan (nur öffentliche Bildungseinrichtungen), Kolumbien, Korea, Mexiko (mit einigen Ausnahmen), Neuseeland (Promotionsbildungsgänge), Schweiz, Vereinigte Staaten[3] |
| | Bildungsteilnehmer aus EU-Ländern bzw. EWR-Ländern | Belgien[1], Dänemark, Niederlande, Österreich, Polen, Tschechien, Vereinigtes Königreich | |
| | Länder mit bilateralen bzw. multilateralen Vereinbarungen mit dem Zielland | | Australien (Bildungsteilnehmer aus Neuseeland), Neuseeland (Bildungsteilnehmer aus Australien) |
| Keine Bildungsgebühren (weder für internationale noch für inländische Bildungsteilnehmer) | Alle Herkunftsländer | Deutschland, Finnland, Slowakei | Island, Norwegen |
| | Bildungsteilnehmer aus EU-Ländern bzw. EWR-Ländern | Schweden, Slowenien (Bachelor- und Masterbildungsgänge) | |
| | Länder mit bilateralen bzw. multilateralen Vereinbarungen mit dem Zielland | Slowenien (Bachelor- und Masterbildungsgänge) | |
| | Steuerinländer im Zielland | Slowenien (Bachelor- und Masterbildungsgänge) | |

*1. In Belgien (fläm.) legen die Einrichtungen die Höhe der Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer von außerhalb des EWR (Europäischer Wirtschaftsraum) mit bestimmten Ausnahmen (z.B. Flüchtlinge, Asylbewerber) selbstständig fest. 2. Internationale Bildungsteilnehmer (außer aus Neuseeland) haben in Australien keinen Anspruch auf staatliche subventionierte Ausbildungsplätze. Dies führt in der Regel zu höheren Bildungsgebühren für internationale Bildungsteilnehmer, inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich erhalten normalerweise einen staatlich subventionierten Ausbildungsplatz im Tertiärbereich. Einige inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen Hochschulen und alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Hochschulen zahlen Bildungsgebühren in voller Höhe, die denen internationaler Bildungsteilnehmer entsprechen. 3. In den Vereinigten Staaten zahlen internationale Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen dieselben Bildungsgebühren wie Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat. Da jedoch die meisten inländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in ihrem jeweiligen Bundesstaat eingeschrieben sind, zahlen in der Praxis internationale Bildungsteilnehmer höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B5.1. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).*

nigt) (s. Indikator B5). Die höchsten durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren in Ländern, für die Daten vorliegen, verlangen private Bildungseinrichtungen in den Vereinigten Staaten (27.300 US-Dollar) und öffentliche Bildungseinrichtungen in Neuseeland (18.500 US-Dollar, ohne Promotionsbildungsgänge). Aber die hohe Zahl der Bildungsteilnehmer, die zur Ausbildung im Tertiärbereich in diese beiden Länder gehen, scheint darauf hinzuweisen, dass diese hohen Bildungsgebühren die Bildungsteilnehmer nicht von der Einschreibung abhalten (Tab. C4.a). Verschiedene Länder im asiatisch-pazifischen Raum haben in der Tat internationale Bildung als expliziten Teil ihrer sozioökonomischen Entwicklungsstrategie definiert und verfolgen eine Politik, die darauf abzielt, ihre Bildungseinrichtungen für internationale Bildungsteilnehmer attraktiv zu machen und dabei gewinnorientiert oder zumindest kostendeckend zu arbeiten.

In vielen Ländern zahlen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer. Die Differenz ist in Australien und Kanada besonders groß. Hier bezahlen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich dreimal so viel wie inländische Bildungsteilnehmer, ebenso in Schweden, wo internationale Bildungsteilnehmer jährlich zwischen 9.000 US-Dollar (öffentliche Einrichtungen) und 10.400 US-Dollar (private Einrichtungen) bezahlen, während sich inländische Bildungsteilnehmer kostenlos einschreiben können.



wird mit zunehmender Unabhängigkeit immer mehr durch die Bildungseinrichtungen selbst festgelegt. Die Politik kann jedoch die Höhe der Gebühren durch Gesetze oder durch höhere Mittelzuweisungen an die Bildungseinrichtungen ändern oder begrenzen. Sie kann auch die finanzielle Belastung für den Einzelnen durch Subventionen an Bildungsteilnehmer (z. B. Darlehen oder Stipendien) abmildern. Daher sollten Bildungsgebühren im Tertiärbereich, auch wenn sie einen Großteil der Bildungskosten für die Bildungsteilnehmer ausmachen (s. Indikator A7), immer im Zusammenhang mit dem bestehenden System der finanziellen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer betrachtet werden.

Die in einigen OECD-Ländern erhobenen Daten legen die Vermutung nahe, dass die Bildungsgebühren im Tertiärbereich bei der Entscheidung, wo im Ausland der Tertiärbereich besucht wird, eine Rolle spielen (s. Indikator B5 und Kasten C4.2 in OECD, 2016c), vor allem, da sich diese Gebühren von Land zu Land stark unterscheiden können (Kasten C4.1). Die Fachliteratur lässt jedoch noch keine eindeutigen Schlüsse darüber zu, wie sich die Bildungsgebühren auf die Entscheidungen der Bildungsteilnehmer, ins Ausland zu gehen, und die Mobilitätsmuster auswirken. Einige Forscher sind der Ansicht, dass höhere Bildungsgebühren die Anzahl der einreisenden Bildungsteilnehmer steigern könnten, da sie ein Zeichen für die höhere Qualität der Bildungseinrichtungen des Gastgeberlandes und somit für höhere Bildungserträge seien (Van Bouwel and Veugelers, 2010; Beine et al., 2014).

In einigen Ländern sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich für inländische und internationale Bildungsteilnehmer gleich (Kasten C4.1). So werden beispielsweise innerhalb des Europäischen Hochschulraums internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus anderen EU-Ländern hinsichtlich der Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmer behandelt (EC, 2010). Außerhalb Europas verlangen Brasilien, Israel, Kolumbien und Korea, um nur einige Länder zu nennen, von inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern die gleichen Bildungsgebühren.

Einige Länder unterscheiden jedoch die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nach Herkunft und verlangen von internationalen Bildungsteilnehmern höhere Bildungsgebühren (Kasten C4.1). Einer der Hauptgründe hierfür ist es, eine zusätzliche Belastung der inländischen Steuerzahler zu vermeiden. Ein weiterer Grund ist, höhere Einkünfte aus dem internationalen Handel mit Bildungsdienstleistungen zu erzielen, da das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (General Agreement on Trade in Services – GATS) günstige rechtliche Rahmenbedingungen für den Freihandel bietet (Altbach and Knight, 2007).

**Qualität der Bildungsgänge und Ansehen der Bildungseinrichtungen**

Entscheidend bei der Auswahl des Ziellandes ist für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, wie sie die Qualität der Ausbildung und den Wert der Bildungseinrichtungen einschätzen (Abbott and Silles, 2016; Beine et al., 2014; Marconi, 2013). Zu den Hauptzielen für international mobile Bildungsteilnehmer gehört eine große Anzahl von Bildungseinrichtungen mit Spitzenrankings.

Die Bildungsteilnehmer sind sich weltweit zunehmend der Qualitätsunterschiede im Tertiärbereich bewusst, da Hochschulrankings und andere internationale Hochschulvergleiche weit verbreitet sind. Auf Länderebene wird die Qualität anhand einer Vielzahl von Indikatoren gemessen, darunter die Anzahl inländischer Bildungseinrichtungen, die in internationalen Hochschulrankings geführt sind (z. B. Shanghai-Ranking), die Bibliometrie, die Bildungschancen, das staatliche Gesamtbudget für Bildung usw.

Gleichzeitig wird auch die Fähigkeit, internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuziehen, als Bewertungskriterium von Leistung und Qualität der Bildungseinrichtungen genutzt. In ihren Bemühungen, die Internationalisierung des Tertiärbereichs zu fördern, haben Länder die Leistungsvereinbarungen mit inländischen Bildungseinrichtungen überarbeitet und berücksichtigen beispielsweise den Zustrom internationaler Bildungsteilnehmer bei der Finanzierungsformel für den Tertiärbereich. Finnland hat beispielsweise 2013 ein neues Finanzierungsmodell eingeführt, das verschiedene Leistungsindikatoren kombiniert, darunter der Anteil der Doktortitel, die Ausländern verliehen werden (EC/OECD, i.E.).

**Die Unterrichtssprache**

Die Unterrichtssprache spielt eine entscheidende Rolle bei der Auswahl des Ziellandes. Länder, deren Unterrichtssprache weit verbreitet ist, wie beispielsweise Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch, können für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich besonders interessant sein.

Englisch ist die Lingua franca der globalisierten Welt: Jeder vierte Mensch weltweit spricht Englisch (OECD, 2016b nach Sharifian, 2013). Daher überrascht es nicht, dass Länder, in denen Englisch entweder Landessprache oder de facto eine offizielle Sprache ist, wie Australien, Kanada, Neuseeland, Südafrika, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, innerhalb der OECD die wichtigsten Zielländer für internationale Bildungsteilnehmer sind (Tab. C4.1 und UOE-Datenerhebung 2016). Englisch gehört selbst in den vorgelagerten ISCED-Bereichen zunehmend zum Pflichtlehrplan der Schulen, und viele Bildungsteilnehmer wollen ihre Englischkenntnisse durch das Leben und Lernen in einem englischsprachigen Land vertiefen. Außerdem bieten immer mehr Bildungseinrichtungen in nicht englischsprachigen Ländern tertiäre Bildungsgänge in Englisch an. In Europa ist die Verbreitung von Englisch als Unterrichtssprache vor allem in den nordischen Ländern beachtlich (Wächter and Maiworm, 2014; s. Kasten C4.1 in OECD, 2015).

Kasten C4.2

## Langfristige Entwicklung der Zahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (Definition ausländische Bildungsteilnehmer)

In den letzten vierzig Jahren ist die Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer (s. Definitionen) weltweit geradezu explodiert und von 800.000 im Jahr 1975 auf 4,6 Millionen im Jahr 2015 angestiegen. Bis Anfang 2010 war dieser Anstieg exponentiell, danach zeigen die Daten eine Abflachung der langfristigen Entwicklungstendenzen (Abb. C4.a).

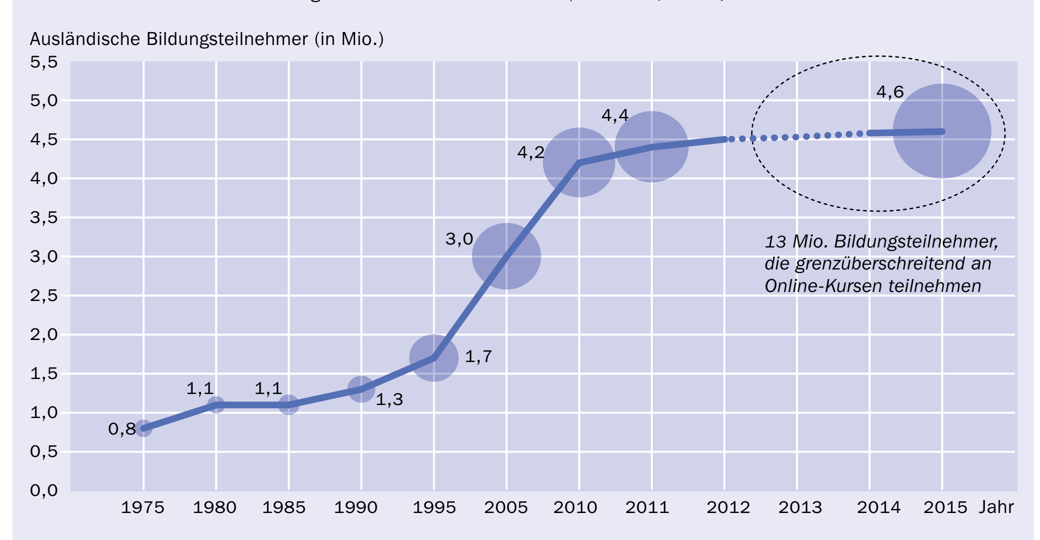
Der Anstieg der eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer wurde durch eine Vielzahl von Faktoren, sei es im Herkunftsland (Förderung der Auslandsmobilität, Push-Faktoren) oder im Zielland (Förderung der Attraktivität des eigenen Bildungsstandorts, Pull-Faktoren) angetrieben (UNESCO, 2013). Der Bedarf der in zunehmendem Ausmaß wissensbasierten und innovationsgetriebenen Volkswirtschaften an hoch qualifizierten Mitarbeitern hat die Nachfrage nach tertiärer Bildung weltweit angeregt, während sich auf lokaler Ebene die Kapazitäten im Bildungsbereich nicht immer schnell genug entwickelt haben, um mit der steigenden inländischen Nachfrage Schritt zu halten. Der zunehmende Wohlstand in Schwellenländern bringt außerdem die Kinder einer wachsenden Mittelschicht dazu, nach Bildungsmöglichkeiten im Ausland zu suchen (OECD, 2016b). Gleichzeitig haben ökonomische Faktoren (z. B. die Kosten in-



Abbildung C4.a

**Langfristige Zunahme der Zahl ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit, 1975 bis 2015**

*Gesamtzahl ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, weltweit (in Mio.)*




*Anmerkung: Die Daten zu den weltweit eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmern stammen sowohl von der OECD (Zahlen für 2016) als auch dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS, Zahlen für 2015). Das UIS lieferte die Daten für alle Länder von 1975 bis 1995 sowie für die meisten Nicht-OECD-Länder für die Jahre 2000, 2005 und 2010 bis 2015. Die OECD lieferte die Daten für die OECD- und die sonstigen Nicht-OECD-Länder für die Jahre 2000 und 2011 bis 2016. Da beide Quellen ähnliche Definitionen verwenden, können sie gemeinsam genutzt werden. Fehlende Angaben wurden auf Grundlage von Daten mit nächstliegenden Berichtszeitpunkten berechnet, um zu vermeiden, dass Lücken im Datenerhebungsbereich zu Unterbrechungen der Zeitreihen führen. Ab 2012 meldeten viele Länder nur noch Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, und daher stehen eventuell ab diesem Jahr keine international vergleichbaren Daten zu ausländischen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich mehr zur Verfügung.*
*Die geschätzte Zahl von Bildungsteilnehmern, die grenzüberschreitend an Online-Kursen teilnehmen, stammt aus OECD (2016c), basierend auf privaten Quellen.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle B5.1. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933563018*

ternationaler Flüge), technologische Entwicklungen (z. B. die Verbreitung des Internets und der sozialen Medien, um über Grenzen hinweg in Kontakt zu bleiben) und kulturelle Veränderungen (z. B. die Verbreitung von Englisch als allgemeine Arbeits- und Unterrichtssprache) dazu geführt, dass internationale Mobilität deutlich bezahlbarer und weniger unumkehrbar wurde als in der Vergangenheit.

Ferner haben Initiativen auf nationaler, regionaler, lokaler, supranationaler und institutioneller Ebene zur grenzüberschreitenden Mobilität beigetragen. Die Europäische Union hat 2011 das ehrgeizige Ziel festgelegt, den Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die einen Abschluss im Ausland erwerben, bis zum Jahr 2020 auf 20 Prozent anzuheben (Council of the European Union, 2011).

In den nordischen und baltischen Staaten zielt das Nordplus Higher Education Programme als umfassendes Mobilitäts- und Netzwerkprogramm darauf ab, die Zusammenarbeit zu stärken, gemeinsame Lehrpläne zu entwickeln, die Mobilität von Lernenden und Lehrenden zu fördern und den Austausch von bewährten Verfahren zwischen den Einrichtungen zu verbessern. Die meisten Länder haben Reformen durchgeführt, um Mobilitätshindernisse für Hochqualifizierte auch außerhalb des Bildungsbereichs abzubauen, und die meisten Länder finanzieren Programme, um die Auslandsmobilität und die Attraktivität des Bildungsstandorts sowie die Rückkehrmigration zu fördern. Diese Programme unterscheiden sich zwar hinsichtlich der Einreisebedingungen (z. B. kurzfristige oder langfristige Aufenthaltsgenehmigungen), die Zielgruppen sind jedoch überwiegend potenzielle Doktoranden sowie Nachwuchs- und bereits promovierte Forscher. Jüngste bildungspolitische Daten lassen erkennen, dass viele Länder tendenziell die Auslandsmobilität der Bildungsteilnehmer auf höheren ISCED-Stufen und gleichzeitig die Rückkehrmobilität erfahrener Forscher fördern, was Bemühungen erkennen lässt, den Wissenstransfer von außen zu nutzen (Kergroach et al., i.E.; OECD, 2016a) (s. auch Abschnitt „Bestimmende Faktoren der internationalen Mobilität").

Der Zustrom von Bildungsteilnehmern in die OECD-Länder bleibt weiter rege, aber in den Schwellenländern entstehen neue Mobilitätszentren. Die Daten zu den Bildungsteilnehmern, die nur zwecks Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich in ein anderes Land gehen (d. h. internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, s. Abschnitt Definitionen) belegen von 2013 bis 2015 einen geschätzten Anstieg des Zustroms internationaler Bildungsteilnehmer in die OECD-Länder um 6,4 Prozent. Die Ströme in die größten Zielregionen haben zugenommen: Der Zustrom in die europäischen Länder und in die Vereinigten Staaten wuchs um 5,0 bzw. 7,5 Prozent. Aber die Trenddaten belegen außerdem Entwicklungen hin zur Polarisation der Bildungsteilnehmer um neue Bildungsstandorte herum, was auf weltweit wachsende Kapazitäten im Bildungsbereich schließen lässt. Den größten Anstieg bei der Zahl der einreisenden Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich verzeichnen Estland, Lettland, Polen und die Russische Föderation mit einem Anstieg der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer in diesem Zeitraum zwischen 20 und 27 Prozent. Weitere attraktive Länder sind Brasilien (+25 Prozent), Chile (+13 Prozent) und die Türkei (+15 Prozent). Dagegen verzeichneten Israel, Japan, Korea, Österreich und Slowenien zwischen 2013 und 2015 einen leichten Rückgang der Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer. Ähnliche Veränderungen der Zuströme internationaler Bildungsteilnehmer sind im asiatisch-pazifischen Raum zu beobachten, wo sich in Hongkong (China), Malaysia und Singapur neue Bildungsstandorte entwickelt haben und Hochschulen aus Australien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten Außenstellen ihrer Einrichtungen aufgebaut bzw. Kooperas-

tionsverträge mit Anbietern, die im asiatischen Raum angesiedelt sind, unterzeichnet haben (UNESCO, 2013).

Die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer wächst jedoch nicht auf allen ISCED-Stufen im Tertiärbereich gleich stark. Das ist die Folge der unterschiedlichen Attraktivität der Bildungsgänge verschiedener Bildungsstufen des Tertiärbereichs innerhalb eines Landes, von Aufholeffekten rückständiger Bereiche und einer möglichen Spezialisierung nationaler tertiärer Bildungssysteme. Zwischen 2013 und 2015 ist die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer in den Vereinigten Staaten auf Master- und Promotionsebene angestiegen, in den europäischen Ländern waren jedoch die stärksten Zuwächse auf Bachelorebene zu verzeichnen. In Israel und Korea, den beiden weltweit führenden Ländern im Bereich F&E-Intensität (gemessen am Anteil der F&E-Ausgaben am jeweiligen BIP), stieg die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer bei Promotionsbildungsgängen viel schneller als bei Bildungsgängen auf den vorgelagerten ISCED-Stufen. Ähnliches gilt für die neu entstehenden Zentren, so haben Estland und Polen zusätzliche Kapazitäten für internationale Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen und Lettland und die Russische Föderation in Promotionsbildungsgängen geschaffen. Der stärkste Anstieg bei der Anzahl der internationalen Bildungsteilnehmer war in Promotionsbildungsgängen in Brasilien und Chile sowie in Masterbildungsgängen in der Türkei zu beobachten.



Das globale Ausbildungsangebot im Tertiärbereich wird vermutlich weiter wachsen, da weltweite demografische Entwicklungen und eine aufstrebende Mittelschicht die Nachfrage nach und die Ausgaben für Bildungsangebote und -dienstleistungen steigen lassen. Die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) spielen hierbei ebenfalls eine entscheidende Rolle. Durch IKT verringern sich nicht nur die Mobilitätskosten, sondern wächst auch die Reichweite inländischer Bildungsangebote. Bereits jetzt gibt es geschätzte 13 Millionen Bildungsteilnehmer, die grenzübergreifend Online-Kurse belegen (Sharifian, 2013), wobei jedoch die Auswirkungen dieser Entwicklung auf Umfang und Art der internationalen Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich noch nicht klar zu erkennen sind.

#### Akkreditierungen, multilaterale Vereinbarungen und Rahmenrichtlinien zur Qualitätssicherung

Die Kompatibilität und Vergleichbarkeit nationaler Bildungssysteme zu verbessern ist eine Voraussetzung für die internationale Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Akkreditierungsstandards und Informationsaustausch im Bildungsbereich spielen eine wichtige Rolle dabei, Hindernisse für den Austausch von Bildungsteilnehmern abzubauen und die globale Nachfrage nach hochwertigen Kompetenzen zu stützen. Internationale Zusammenarbeit ist hierbei unerlässlich. Auf Ebene der Europäischen Union ist der Bologna-Prozess ein Beispiel für derartige Bemühungen. Der Bologna-Prozess hat eine wichtige Rolle bei der Förderung der Mobilität auf europäischer Ebene gespielt, denn er hat die Abschlussstrukturen harmonisiert, die Qualitätssicherung verbessert, die Anerkennung von Qualifikationen und Bildungszeiten in den EU-Ländern erleichtert und Mobilitätsmechanismen wie das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) und die Diplomzusätze gefördert. Vergleichbare internationale Anerkennungsvereinbarungen existieren auf bilateraler Ebene (z. B. auf Hochschulebene zwischen der Schweiz und Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich), auf regionaler Ebene (z. B. die Regionale Konvention zur Anerkennung von Studien, Diplomen und Abschlüssen im

Tertiärbereich in Asien und den Pazifikstaaten [Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific]) und auf staatlicher oder institutioneller Ebene (EC/OECD, i.E.).

**Einwanderungsbestimmungen**
Einwanderungsbeschränkungen und in diesem Zusammenhang komplizierte Verfahren können Bildungsteilnehmer von der Einreise in ein Land abschrecken. Die OECD-Länder arbeiten weiter an der Überarbeitung der gesetzlichen und verwaltungstechnischen Rahmenbedingungen, um internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuwerben und zu halten (OECD, 2016a; OECD, 2016d). Die Reformen bestehen überwiegend darin, Visa für Bildungsteilnehmer auszustellen, die Einwanderungsverfahren zu ändern oder zu vereinfachen und die Beschränkungen bei der kurzfristigen Arbeitserlaubnis für Bildungsteilnehmer zu lockern.

Australien hat für 2016 die Umsetzung eines vereinfachten Visums für Bildungsteilnehmer angekündigt (OECD, 2016d). Kanada hat 2014 sein Programm für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich überarbeitet und den an kanadischen Bildungseinrichtungen eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmern den Zugang zu einer Arbeitserlaubnis erleichtert, damit diese außerhalb der Bildungseinrichtung Teilzeit arbeiten können (EC/OECD, i.E.). Korea hat für internationale Bildungsteilnehmer, die gemäß dem internationalen Qualitätssicherungssystem im Bildungsbereich zertifiziert sind, die erlaubte wöchentliche Beschäftigungszeit von 20 auf 25 Stunden erhöht (OECD, 2016d).



## Definitionen

*Ausländische Bildungsteilnehmer* im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, in dem sie im Tertiärbereich eingeschrieben sind und für das die Daten erhoben werden. Sie werden zwar als international mobil gezählt, haben jedoch möglicherweise eine langfristige Aufenthaltsgenehmigung oder sind sogar im Gastland geboren. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht so geeignet sein. So ist Australien beispielsweise eher als die Schweiz bereit, seinen Einwanderern eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen. Das bedeutet, dass selbst bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer in der Schweiz niedriger ist als in Australien. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich basieren, in Bezug auf die Mobilität der Bildungsteilnehmer sowie bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht. Im Allgemeinen sind die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmer.

*Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich* sind Bildungsteilnehmer, die zwecks Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. Das Herkunftsland eines Bildungsteilnehmers im Tertiärbereich wird mittels des Kriteriums „Land der vorherigen Ausbildung“ bzw. „Land des gewöhnlichen Aufenthaltsorts“ definiert (s. u.). Abhängig von den länderspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen, wie z. B. dem freien Personenverkehr innerhalb der EU und des EWR, und der Datenverfügbarkeit können internationale Bildungsteilnehmer im

Tertiärbereich als Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort in ihrem Gastland handelt, bzw. alternativ als Bildungsteilnehmer, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben.

Das *Land der vorherigen Ausbildung* ist das Land, in dem Bildungsteilnehmer die für die Einschreibung auf der aktuellen ISCED-Stufe erforderliche Zulassungsberechtigung erhielten. Ländern, die diese Definition nicht operational umsetzen können, wird empfohlen, das Land des gewöhnlichen oder dauerhaften Wohnsitzes zur Festlegung des Herkunftslandes heranzuziehen. Wo auch dies nicht möglich ist und keine andere sinnvolle Variable vorliegt, kann das Staatsangehörigkeitsland genutzt werden.

*Dauerhafter Wohnsitz* oder *gewöhnlicher Aufenthaltsort* in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, wird nach Maßgabe der jeweiligen nationalen Gesetze definiert. In der Praxis bedeutet dies, dass ein für die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich erteiltes Visum oder eine Aufenthaltsgenehmigung oder die Wahl eines ausländischen Wohnsitzstaats in dem Jahr, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht. Die jeweiligen länderspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich" sind in den Tabellen angegeben und in Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).



## Angewandte Methodik

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und die unterschiedlichen Arten der Mobilität zu Lernzwecken zu definieren und zu identifizieren ist eine der großen Herausforderungen der internationalen Bildungsstatistik, da bestehende internationale und nationale Statistiksysteme nur die nationalen Bildungsaktivitäten innerhalb der nationalen Grenzen erfassen (OECD, 2017c).

Die Daten über internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden daher von den Zielländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten wurden so mit der gleichen Methode gewonnen wie die zur Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich genutzte, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zugrunde gelegt. Bildungsteilnehmer, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD oder dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) keine Zahlen melden, sind nicht erfasst, und in Bezug auf ihr Herkunftsland kann die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer zu niedrig angesetzt sein.

Die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer bezieht sich auf die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, es sei denn, diese Daten liegen nicht vor und es wird stattdessen die Gesamtzahl der ausländischen Bildungsteilnehmer herangezogen. Die Bildungsteilnehmerzahlen sind eine Momentaufnahme, d. h., es werden die an einem bestimmten Tag oder die innerhalb eines bestimmten Zeitraums des Jahres eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gezählt.

Diese Methodik hat jedoch ihre Grenzen. Die internationalen Bildungsstatistiken der OECD neigen dazu, die Auswirkungen von Fernausbildungsgängen und E-Learning, vor

allem der sich schnell entwickelnden MOOCs, nicht zu berücksichtigen. Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die täglich von einem Land in ein anderes pendeln sowie kurze Austauschprogramme innerhalb des akademischen Jahres sind ebenso wenig erfasst. Außerdem bestehen Bedenken hinsichtlich der Klassifizierung der an ausländischen Niederlassungen und europäischen Schulen in den Gastländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in Bezug auf die inländischen Bildungsteilnehmerkohorten dort.

Die vorliegenden Daten für internationale Bildungsteilnehmer können nur dazu dienen, die Zahl der Bildungsteilnehmer, die OECD- und Partnerländer als Zielländer wählen, zu erfassen. Es ist nicht möglich, die Ströme außerhalb der OECD-Länder zu schätzen, und insbesondere der Beitrag des Süd-Süd-Austausches zur Wissenszirkulation bleibt unberücksichtigt.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017c) sowie für länderspezifische Anmerkungen Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zu den internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2016 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Es wurden auch zusätzliche Daten vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) verwendet.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

Abbott, A. and M. Silles (2015), „Determinants of international student migration“, *The World Economy*, Vol. 39/5, pp. 621–635, *http://dx.doi.org/10.1111/twec.12319*.

Altbach, P. G. and J. Knight (2007), „The internationalization of higher education: Motivations and realities“, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, pp. 290–305, *http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315307303542*.

Appelt, S., B. van Beuzekom, F. Galindo-Rueda and R. de Pinho (2015), „Which factors influence the international mobility of research scientists?“, *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 2015/02, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en*.

Beine M., R. Noel and L. Ragot (2014), „Determinants of the international mobility of students“, *Economics of Education Review*, Vol. 41 (August), pp. 40–54, *https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003*.

Bouwel, L. van and R. Veugelers (2010), „Does university quality drive international student flows?“ *Discussion Paper* 7657, Centre for Economic Policy Research, London, *http://cepr.org/active/publications/discussion_papers/dp.php?dpno=7657*.

Council of the European Union (2011), „Council conclusions on the modernisation of higher education“, 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting, Brussels, 28 and 29 November 2011, Council of the European Union, Brussels, *www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf*.

EC (2010), *Youth on the Move: A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, European Commission, Brussels, *http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2010:1047:FIN:EN:PDF*.

EC/OECD (i.E.), *International Database on Science, Technology and Innovation Policy* (STIP), edition 2016, European Commission, Brussels, *www.innovationpolicyplatform.org/sti-policy-database*.

Guha, A. (1977), „Brain drain issue and indicators on brain drain“, *International Migration*, Vol. 15/1, January, pp. 3–20, *www.dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x*.

Institute of International Education (2016), *Open Doors 2016*, *www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Open-Doors-2016-Media-Information*.

Kergroach, S., J. Pruess, S. Fraccola and B. Serve (i.E.), „Measuring some aspects of the policy mix: exploring the EC/OECD International STI Policy Database for policy indicators“, *OECD Directorate for Science, Technology and Industry Working Papers*, OECD, Paris.

Marconi, G. (2013), „Rankings, accreditations and international exchange students“, *IZA Journal of European Labour Studies*, Vol. 2/5, *http://izajoels.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9012-2-5*.

Mayer, T. and S. Zignago (2011), „Notes on CEPPI’s distance measures: the GeoDist Database“, *CEPII Working Paper*, 2011-2, December, *www.cepii.fr/CEPII/en/publications/wp/abstract.asp?NoDoc=3877*.

OECD (2017a), Education at a Glance Database, dataset: Share of international or foreign students enrolled by field of education, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_FIELDS*.

OECD (2017b), Education at a Glance Database, Dataset: Share of international or foreign students enrolled by country of origin, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_ORIGIN*.

OECD (2017c), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2016a), „International mobility of highly skilled“, in *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-17-en*.

OECD (2016b), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en*.

OECD (2016c), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2016d), I*nternational Migration Outlook 2016,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-en*.

OECD (2014), „The future of science, technology and innovation policies", in *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-5-en*.

OECD (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions,* OECD, Paris, *www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf*.

Perkins, R. and E. Neumayer (2014), „Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students", *The Geographical Journal,* Vol 180/3, September, pp. 246-259, *http://dx.doi.org/10.1111/geoj.12045*.

Sharifian, F. (2013), „Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language", *Multilingual Education,* Vol. 3/7, Springer Open, *http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7*.

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific,* UNESCO, Paris, *http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf*.

Wächter, B. and F. Maiworm (eds.) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014,* ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn, *www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf*.

Weisser, R. (2016), „Internationally mobile students and their postgraduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers,* No. 186, OECD, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en*.

## Tabellen Indikator C4

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561137*

- Tabelle C4.1: Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015)
- Tabelle C4.2: Anteil eingeschriebener Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen (in %), nach Mobilitätsstatus (2015)
- Tabelle C4.3: Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015)
- **WEB** Table C4.4: Distribution of international and foreign students in master's and doctoral or equivalent programmes, by country of origin (Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Herkunftsland) (2015)
- **WEB** Table C4.5: Students abroad in master's and doctoral or equivalent programmes, by country of destination (Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen im Ausland, nach Zielland) (2015)
- Tabelle C4.a: Bildungsgebühren für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich



Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle C4.1

### Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015)

*Eingeschriebene internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Prozentsatz aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (internationale und inländische)*

**Bedeutung der Spalte (1) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmer):** 15,5 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmer, und 17,2 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Bildungsteilnehmer. Die in dieser Tabelle zusammengestellten Daten zur Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer sind die jeweils besten verfügbaren Näherungswerte für die Mobilität von Bildungsteilnehmern für jedes einzelne Land.

**Bedeutung der Spalte (1) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Bildungsteilnehmer):** 10,5 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Tschechien sind nicht tschechische Staatsbürger, und 1,7 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Korea sind nicht koreanische Staatsbürger.

| | Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs | | | | | Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer (in Tsd.) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Tertiärbereich insgesamt | Kurze tertiäre Bildungsgänge | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| | **Internationale Bildungsteilnehmer** | | | | | |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Australien | 15,5 | 6,6 | 13,3 | 42,6 | 33,8 | 294 |
| Österreich | 15,9 | 1,1 | 18,4 | 19,0 | 27,0 | 68 |
| Belgien | 11,2 | 2,4 | 8,6 | 17,7 | 42,3 | 56 |
| Kanada | 6,4 | 2,6 | 4,8 | 11,9 | 24,4 | 172 |
| Chile | 0,3 | 0,3 | 0,2 | 1,3 | 8,4 | 4 |
| Dänemark | 10,3 | 14,1 | 5,6 | 18,0 | 32,1 | 32 |
| Estland | 5,2 | a | 3,9 | 7,1 | 10,7 | 3 |
| Finnland | 7,7 | a | 5,2 | 12,3 | 19,9 | 23 |
| Frankreich | 9,9 | 4,7 | 7,3 | 13,3 | 40,1 | 239 |
| Deutschland | 7,7 | 0,0 | 4,7 | 12,9 | 9,1 | 229 |
| Ungarn | 7,1 | 0,5 | 5,0 | 14,1 | 7,2 | 22 |
| Island | 8,0 | 25,4 | 6,0 | 9,3 | 31,6 | 2 |
| Irland | 7,4 | 1,9 | 6,0 | 13,2 | 25,4 | 16 |
| Japan | 3,4 | 4,0 | 2,4 | 6,8 | 18,2 | 132 |
| Lettland | 6,1 | 1,9 | 5,1 | 12,7 | 8,8 | 5 |
| Luxemburg | 45,9 | 10,4 | 25,5 | 71,1 | 87,0 | 3 |
| Mexiko | 0,3 | 0,0 | 0,2 | 0,7 | 2,6 | 10 |
| Niederlande | 11,2 | 0,0 | 8,7 | 15,1 | 36,2 | 86 |
| Neuseeland | 21,1 | 32,3 | 16,0 | 24,3 | 46,2 | 57 |
| Norwegen | 3,6 | 0,7 | 2,0 | 6,6 | 20,5 | 10 |
| Polen | 2,6 | 0,0 | 2,4 | 3,3 | 1,9 | 44 |
| Portugal | 5,0 | 3,0 | 2,9 | 6,1 | 21,2 | 17 |
| Slowenien | 2,7 | 0,9 | 2,3 | 4,1 | 8,5 | 2 |
| Spanien[1] | 2,7 | 5,0 | 0,8 | 7,1 | m | 75 |
| Schweden | 6,2 | 0,2 | 2,4 | 9,9 | 34,0 | 27 |
| Schweiz | 17,2 | 0,0 | 9,8 | 28,5 | 54,3 | 51 |
| Ver. Königreich | 18,5 | 5,2 | 14,0 | 36,9 | 42,9 | 431 |
| Vereinigte Staaten | 4,6 | 2,2 | 3,8 | 9,5 | 37,8 | 907 |
| **OECD insgesamt** | **5,6** | **2,5** | **4,3** | **11,5** | **25,7** | **3 296** |
| **EU22 insgesamt** | **8,4** | **4,6** | **6,2** | **12,4** | **21,7** | **1 522** |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Litauen | 3,5 | a | 2,6 | 6,8 | 3,9 | 5 |
| | **Ausländische Bildungsteilnehmer** | | | | | |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Tschechien | 10,5 | 5,0 | 9,4 | 11,9 | 14,8 | 42 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m |
| Israel | m | m | 2,9 | 4,4 | 5,5 | 10 |
| Italien[1] | 5,0 | 6,9 | 4,9 | 4,6 | m | 90 |
| Korea | 1,7 | 0,2 | 1,4 | 6,4 | 8,7 | 55 |
| Slowakei | 5,9 | 0,9 | 4,5 | 7,7 | 9,1 | 11 |
| Türkei | 1,2 | 0,2 | 1,3 | 4,2 | 6,5 | 72 |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 8,4 | 4,6 | 6,2 | 12,4 | 22,4 | 20 |
| China | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m |
| Russische Föd. | 3,0 | 1,5 | x(4) | 11,2[d] | 4,5 | 226 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m |

1. *Tertiärbereich insgesamt ohne Bildungsteilnehmer in einem Promotionsbildungsgang.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561080*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 4

Tabelle C4.2

## Anteil eingeschriebener Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen (in %), nach Mobilitätsstatus (2015)

| | Tertiärbereich insgesamt | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pädagogik | | Geisteswissenschaften und Künste | | Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen | | Wirtschaft, Verwaltung und Recht | | Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik | | Informatik und Kommunikationstechnologie | | Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe | | Gesundheit und Sozialwesen | | Dienstleistungen | |
| | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer | Internationale Bildungsteilnehmer | Inländische Bildungsteilnehmer |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| | **Internationale Bildungsteilnehmer** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 2 | 11 | 6 | 11 | 3 | 7 | 51 | 30 | 6 | 5 | 9 | 3 | 13 | 8 | 9 | 20 | 1 | 3 |
| Österreich | 6 | 15 | 16 | 10 | 21 | 10 | 16 | 22 | 10 | 7 | 5 | 4 | 16 | 17 | 8 | 7 | 1 | 5 |
| Belgien | 4 | 13 | 13 | 10 | 12 | 9 | 12 | 22 | 6 | 3 | 1 | 3 | 12 | 11 | 34 | 26 | 2 | 1 |
| Kanada | 1 | 6 | 12 | 14 | 14 | 15 | 29 | 23 | 11 | 9 | 6 | 3 | 18 | 11 | 4 | 16 | 1 | 2 |
| Chile | 6 | 10 | 9 | 4 | 9 | 6 | 26 | 21 | 7 | 2 | 3 | 4 | 18 | 20 | 13 | 22 | 7 | 10 |
| Dänemark | 2 | 9 | 12 | 13 | 9 | 10 | 28 | 23 | 6 | 5 | 6 | 4 | 19 | 9 | 9 | 23 | 5 | 3 |
| Estland | 0 | 7 | 14 | 13 | 10 | 8 | 44 | 23 | 3 | 6 | 9 | 8 | 10 | 17 | 4 | 11 | 0 | 6 |
| Finnland | 2 | 5 | 10 | 13 | 5 | 7 | 22 | 16 | 6 | 6 | 17 | 8 | 20 | 19 | 11 | 19 | 5 | 4 |
| Frankreich | 2 | 4 | 18 | 13 | 11 | 8 | 30 | 29 | 11 | 9 | 6 | 2 | 15 | 13 | 6 | 17 | 1 | 4 |
| Deutschland | 2 | 8 | 18 | 14 | 8 | 8 | 18 | 23 | 8 | 11 | 8 | 6 | 29 | 20 | 7 | 7 | 1 | 2 |
| Ungarn | 3 | 11 | 11 | 9 | 9 | 8 | 12 | 26 | 2 | 4 | 2 | 4 | 9 | 20 | 42 | 8 | 2 | 7 |
| Island | 8 | 12 | 39 | 11 | 9 | 16 | 14 | 22 | 14 | 5 | 2 | 7 | 7 | 9 | 4 | 14 | 1 | 3 |
| Irland | 1 | 6 | 11 | 16 | 6 | 6 | 19 | 20 | 9 | 10 | 8 | 7 | 12 | 11 | 29 | 16 | 2 | 5 |
| Japan[1] | 2[d] | 9[d] | 25[d] | 16[d] | 36[d] | 8[d] | 8[d] | 22[d] | 2[d] | 3[d] | x | x | 20[d] | 16[d] | 3[d] | 17[d] | 2[d] | 6[d] |
| Lettland | 2 | 7 | 6 | 8 | 11 | 8 | 36 | 32 | 1 | 3 | 4 | 6 | 8 | 16 | 26 | 12 | 6 | 7 |
| Luxemburg | 6 | 21 | 9 | 14 | 12 | 12 | 48 | 26 | 8 | 4 | 8 | 4 | 5 | 10 | 3 | 9 | 0 | 0 |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande[2] | 2 | 12 | 14 | 8 | 15 | 11 | 12 | 28 | 11 | 5 | 8 | 3 | 12 | 8 | 6 | 18 | 11 | 6 |
| Neuseeland | 3 | 9 | 7 | 14 | 7 | 13 | 38 | 19 | 8 | 9 | 10 | 5 | 10 | 8 | 5 | 17 | 9 | 3 |
| Norwegen | 5 | 15 | 17 | 10 | 12 | 11 | 14 | 18 | 16 | 5 | 6 | 4 | 15 | 11 | 11 | 18 | 3 | 6 |
| Polen | 2 | 10 | 10 | 9 | 22 | 11 | 22 | 23 | 2 | 4 | 6 | 4 | 8 | 19 | 17 | 10 | 11 | 8 |
| Portugal | 7 | 4 | 12 | 10 | 11 | 11 | 25 | 21 | 8 | 6 | 2 | 2 | 19 | 22 | 10 | 16 | 5 | 6 |
| Slowenien | 6 | 9 | 12 | 8 | 15 | 10 | 15 | 19 | 9 | 6 | 6 | 4 | 21 | 18 | 10 | 12 | 5 | 9 |
| Spanien[2] | 1 | 12 | 2 | 11 | 2 | 9 | 3 | 21 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 16 | 5 | 14 | 3 | 6 |
| Schweden | 3 | 13 | 12 | 14 | 13 | 12 | 12 | 15 | 14 | 5 | 7 | 1 | 26 | 18 | 12 | 19 | 1 | 2 |
| Schweiz | 5 | 10 | 15 | 9 | 12 | 8 | 21 | 26 | 17 | 6 | 3 | 3 | 17 | 14 | 7 | 16 | 2 | 5 |
| Ver. Königreich | 2 | 8 | 12 | 17 | 12 | 11 | 34 | 15 | 11 | 16 | 4 | 4 | 15 | 8 | 7 | 16 | 0 | 1 |
| Vereinigte Staaten[3] | 3 | 8 | 13[d] | 19[d] | 11 | 11 | 24 | 17 | 13 | 6 | 6 | 4 | 17 | 7 | 9[d] | 20[d] | 2 | 7 |
| **OECD insgesamt** | **3** | **8** | **14** | **15** | **12** | **10** | **27** | **23** | **10** | **6** | **6** | **3** | **17** | **12** | **9** | **16** | **2** | **5** |
| **EU22 insgesamt** | **3** | **8** | **15** | **13** | **12** | **10** | **26** | **22** | **9** | **8** | **5** | **4** | **17** | **15** | **11** | **14** | **2** | **4** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Litauen | 3 | 6 | 15 | 8 | 20 | 11 | 29 | 31 | 1 | 4 | 2 | 3 | 11 | 19 | 17 | 13 | 1 | 3 |
| | **Ausländische Bildungsteilnehmer** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tschechien | 2 | 11 | 10 | 9 | 11 | 9 | 22 | 20 | 7 | 6 | 9 | 4 | 14 | 16 | 18 | 12 | 4 | 8 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Italien | 2 | 5 | 26 | 16 | 15 | 14 | 16 | 20 | 5 | 8 | 6 | 5 | 16 | 13 | 13 | 18 | 0 | 0 |
| Korea | 3 | 6 | 21 | 17 | 14 | 6 | 30 | 15 | 4 | 6 | 1 | 3 | 17 | 25 | 4 | 12 | 6 | 9 |
| Slowakei | 8 | 12 | 7 | 8 | 4 | 12 | 13 | 20 | 1 | 6 | 1 | 4 | 5 | 14 | 56 | 16 | 2 | 6 |
| Türkei | 6 | 6 | 13 | 12 | 15 | 10 | 20 | 43 | 6 | 3 | 1 | 1 | 24 | 13 | 11 | 7 | 3 | 3 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 9 | 6 | 8 | 5 | 8 | 20 | 20 | 16 | 8 | 2 | 4 | 8 | 23 | 12 | 11 | 5 | 4 | 1 |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Ohne die Fächergruppe Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin, da dort tendenziell nur ein kleinerer Teil der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eingeschrieben ist. Daten für alle Fächergruppen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie sind in den anderen Fächergruppen enthalten. 2. Ohne Promotionsbildungsgänge. 3. Die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen enthält alle interdisziplinären Bildungsgänge, insbesondere die ohne spezifische künstlerische oder geisteswissenschaftliche Komponente.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561099*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C4.3

### Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015)

*Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (in %), die im Ausland eingeschrieben sind, Mobilitätssaldo und grenzüberschreitende Mobilität im Tertiärbereich insgesamt*

| | Anteil inländischer Bildungsteilnehmer, die im Ausland eingeschrieben sind (in %) | Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer | Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro 100 inländische Bildungsteilnehmer im In- und Ausland | Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer (in %) aus Nachbarländern[1] |
|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) |
| **OECD-Länder** | | | | |
| Australien | 0,7 | 24,6 | 18,2 | 5 |
| Österreich | 4,6 | 3,9 | 18,0 | 61 |
| Belgien | 3,0 | 4,1 | 12,2 | 64 |
| Kanada | 3,4 | 3,5 | 11,9 | 6 |
| Chile | 0,8 | 0,4 | 0,3 | 41 |
| Tschechien[2] | 3,5 | 3,3 | 11,4 | 57 |
| Dänemark | 1,8 | 6,3 | 11,3 | 39 |
| Estland | 7,6 | 0,7 | 5,0 | 59 |
| Finnland | 3,3 | 2,5 | 8,0 | 20 |
| Frankreich | 3,9 | 2,7 | 10,5 | 17 |
| Deutschland | 4,1 | 2,0 | 8,0 | 18 |
| Griechenland[2] | m | m | m | 79 |
| Ungarn | 3,6 | 2,0 | 7,3 | 27 |
| Island | 13,2 | 0,6 | 7,5 | 12 |
| Irland | 7,1 | 1,0 | 7,4 | 11 |
| Israel[2] | 3,5 | 0,8 | 2,7 | 3 |
| Italien[2] | 3,7 | 1,4 | 5,0 | 23 |
| Japan | 0,8 | 4,4 | 3,5 | 69 |
| Korea[2] | 2,5 | 0,7 | 1,7 | 67 |
| Lettland | 6,7 | 0,9 | 6,1 | 20 |
| Luxemburg | 73,0 | 0,3 | 22,9 | 63 |
| Mexiko | 0,9 | 0,3 | 0,3 | 98 |
| Niederlande | 2,0 | 5,6 | 11,2 | 45 |
| Neuseeland | 2,4 | 10,8 | 26,2 | 6 |
| Norwegen | 6,8 | 0,5 | 3,4 | 21 |
| Polen | 1,5 | 1,8 | 2,7 | 74 |
| Portugal | 3,7 | 1,4 | 5,1 | 5 |
| Slowakei[2] | 14,5 | 0,4 | 5,4 | 57 |
| Slowenien | 3,2 | 0,8 | 2,7 | 53 |
| Spanien[3] | 1,8 | 2,2 | 3,9 | 33 |
| Schweden | 4,2 | 1,5 | 6,4 | 26 |
| Schweiz | 5,0 | 4,0 | 19,7 | 58 |
| Türkei[2] | 0,8 | 1,6 | 1,2 | 44 |
| Vereinigtes Königreich | 1,4 | 16,5 | 22,4 | 13 |
| Vereinigte Staaten | 0,2 | 21,3 | 4,9 | 6 |
| **OECD-Durchschnitt[4]** | **5,9** | **4,0** | **8,7** | |
| **EU22-Durchschnitt[4]** | **7,5** | **2,9** | **9,2** | |
| **Partnerländer** | | | | |
| Argentinien | m | m | m | 86 |
| Brasilien | 0,5 | 0,5 | 0,2 | 37 |
| China | 1,8 | 0,2 | 0,3 | m |
| Kolumbien | 1,2 | 0,2 | m | 3 |
| Costa Rica | 1,1 | m | m | 44 |
| Indien | m | m | m | 0 |
| Indonesien | m | m | m | 88 |
| Litauen | 7,7 | 0,4 | 3,4 | 10 |
| Russische Föderation[5] | 0,8 | 4,0 | 3,1 | 62 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | 32 |
| Südafrika | m | m | m | 50 |

*1. Als Nachbarländer gelten Länder, die gemeinsame Land- oder Seegrenzen mit dem Zielland haben. 2. Inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden berechnet als Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer minus ausländische Bildungsteilnehmer, nicht als Gesamtzahl minus internationale Bildungsteilnehmer. 3. Daten ohne Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 4. OECD-Durchschnitt und EU22-Durchschnitt sind nicht direkt relevant für Spalte (4). Die Zahl der Bildungsteilnehmer, die in Nachbarländern eingeschrieben sind, ist in der Statistik des jeweiligen Mitgliedstaates enthalten. 5. Der Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern enthält auch die Bildungsteilnehmer aus den Ländern der früheren Sowjetunion, hauptsächlich in Zentralasien.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561118*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 4

# Indikator C5
# Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen?

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder nehmen ungefähr die Hälfte (53 Prozent) der 18- bis 24-Jährigen an einer (Aus-)Bildungsmaßnahme teil, etwa ein Drittel (32 Prozent) sind nicht in Ausbildung, jedoch beschäftigt, und 15 Prozent sind weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: not in employment, education or training).

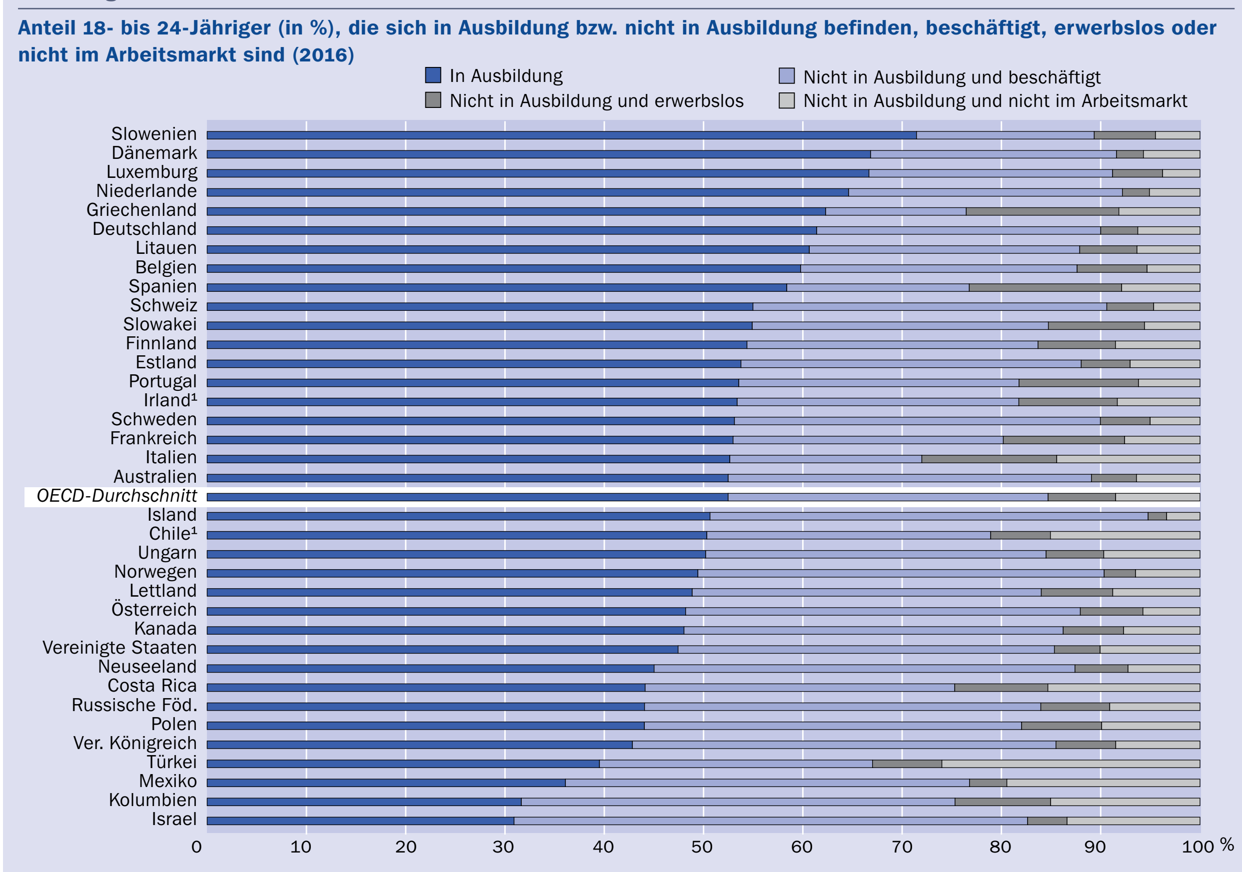
- Der Anteil der NEETs unter den 18- bis 24-Jährigen beläuft sich in Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Türkei auf über 20 Prozent. Dies ist im Wesentlichen auf den großen Anteil an Frauen zurückzuführen, die nicht am Arbeitsmarkt teilnehmende NEETs sind. Der Anteil der erwerbslosen NEETs beträgt sowohl unter Männern als auch unter Frauen höchstens rund 10 Prozent.

- Allgemein gilt, dass je höher laut der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der Prozentsatz der Leistungsschwachen im Alter von 15 Jahren in einem Land ist, desto höher ist der Anteil der NEETs in späteren Jahren. So ist beispielsweise der Anteil der NEETs in den Ländern am niedrigsten, in denen nur ein geringer Teil der jungen Erwachsenen eine schwache Lesekompetenz (unterhalb PISA-Stufe 2) aufweist, wie in Estland, Finnland oder Japan. Dagegen ist ihr Anteil in den Ländern am höchsten, in denen relativ viele Schüler über ein niedriges Kompetenzniveau verfügen, wie in Costa Rica, Mexiko und der Türkei.



**Abbildung C5.1**

**Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt, erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind (2016)**




*1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-Jähriger, die sich in Ausbildung befinden.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558439*

C 5

## Kontext

Die Länge und die Qualität der Schulausbildung des Einzelnen wirken sich ebenso auf den späteren Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben aus wie die Arbeitsmarktbedingungen, das wirtschaftliche Umfeld und kulturelle Gegebenheiten. So schließen beispielsweise junge Menschen in manchen Ländern in der Regel erst ihre Schulausbildung ab und suchen dann einen Arbeitsplatz, während in anderen Ländern Ausbildung und Beschäftigung parallel stattfinden. In einigen Ländern gestaltet sich der Übergang von der (Aus-)Bildung in das Erwerbsleben bei jungen Männern und Frauen recht ähnlich, während sich in anderen ein erheblicher Anteil der jungen Frauen nach dem Verlassen des Bildungssystems zunächst Vollzeit der Kindererziehung widmet und nicht in den Arbeitsmarkt eintritt. Junge Menschen neigen bei ungünstiger Arbeitsmarktlage oftmals dazu, ihre Ausbildung zu verlängern, da hohe Erwerbslosenquoten die Opportunitätskosten der (Aus-)Bildung senken. Gleichzeitig können sie ihre Kompetenzen ausbauen, um besser vorbereitet zu sein, wenn sich der Arbeitsmarkt wieder erholt.

Um den Übergang junger Menschen vom Bildungssystem in Beschäftigung unabhängig von der jeweiligen Konjunkturlage zu erleichtern, sollte das (Aus-)Bildungssystem darauf abzielen sicherzustellen, dass die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen verfügen. Während einer Rezession könnten öffentliche Investitionen in das Bildungssystem eine vernünftige Maßnahme zur Vermeidung von Erwerbslosigkeit und – durch den Aufbau nachgefragter Kompetenzen – eine Investition in künftiges Wirtschaftswachstum sein. Darüber hinaus könnten öffentliche Investitionen in Form von Anreizen für die Anstellung junger Menschen in Richtung potenzieller Arbeitgeber gelenkt werden.



## Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, aber beschäftigt sind, ist im Durchschnitt der OECD-Länder um rund 5 Prozentpunkte gesunken: von 43 Prozent im Jahr 2005 auf 39 Prozent im Jahr 2016. Das ist nicht nur Ausdruck der ungünstigen Beschäftigungsaussichten, sondern auch der allgemeinen Tendenz des erweiterten Zugangs junger Menschen zu einer Ausbildung im Tertiärbereich.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung befinden, um 5 Prozentpunkte gestiegen: von 40 Prozent im Jahr 2005 auf 45 Prozent im Jahr 2016. In Griechenland, Luxemburg, der Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und der Türkei hat der Anteil der jungen Erwachsenen, die sich noch in Ausbildung befinden, um mehr als 10 Prozentpunkte zugenommen.
- In 11 der 14 Länder, die subnationale Daten zum Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben melden, liegt der Anteil der NEETs in den Hauptstadtregionen unterhalb des Landesdurchschnitts.

## Hinweis

Dieser Indikator untersucht die Lage junger Menschen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: die Lage derjenigen, die sich in Ausbildung befinden, derjenigen, die in Beschäftigung sind, und derjenigen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind. Letztere sind nicht nur diejenigen, die keinen Arbeitsplatz finden können (erwerbslose NEETs), sondern auch solche, die keine Anstrengungen unterneh-

men, um einen Arbeitsplatz zu finden (NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind). Die Betrachtungen konzentrieren sich auf die 18- bis 24-Jährigen, da die Schulpflicht in dieser Altersgruppe, in der ein erheblicher Teil der jungen Menschen die Ausbildung über die Schulpflicht hinaus fortsetzt, keine Auswirkungen auf den Anteil der sich nicht im Arbeitsmarkt befindenden oder erwerbslosen Personen hat.

## Analyse und Interpretationen

### Wie ergeht es den jungen Menschen auf dem Arbeitsmarkt, wenn sie das Bildungssystem verlassen?

Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen über 90 Prozent der 17-Jährigen noch am Bildungssystem teil. Ab einem Alter von 18 Jahren sinkt die Bildungsbeteiligung unter 90 Prozent und mit zunehmendem Alter dann immer weiter. Von den 25- bis 29-Jährigen befinden sich lediglich 16 Prozent immer noch in Ausbildung. Dies lässt darauf schließen, dass die Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen eine gute Referenzaltersgruppe für die Abbildung des Übergangs junger Erwachsener von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt ist (s. Indikator C1 und OECD-Bildungsdatenbank).

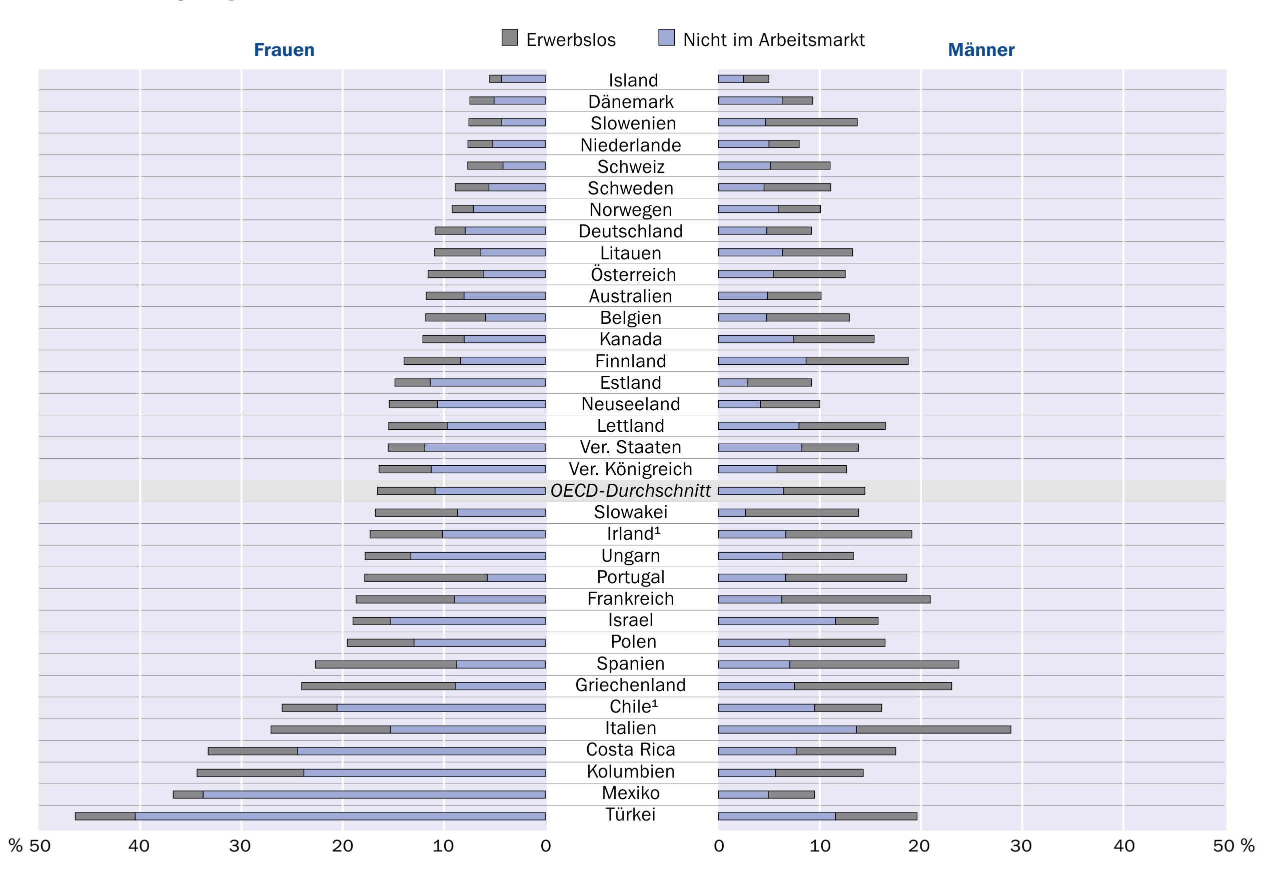
Abbildung C5.1 zeigt, dass sich im Durchschnitt der OECD-Länder die Hälfte (53 Prozent) der 18- bis 24-Jährigen in Ausbildung befindet. In Belgien, Dänemark, Deutschland, Griechenland, Litauen, Luxemburg, den Niederlanden und Slowenien beträgt der Anteil der 18- bis 24-Jährigen in Ausbildung mindestens 60 Prozent, während es in Israel, Kolumbien, Mexiko und der Türkei höchstens 40 Prozent sind. Unter den 25- bis 29-Jährigen fällt der durchschnittliche Anteil derjenigen, die sich in Ausbildung befinden, auf 16 Prozent und beträgt nur in Dänemark weiterhin mehr als 30 Prozent (Abb. C5.1 und OECD-Bildungsdatenbank).

Junge Erwachsene, die das Bildungssystem verlassen haben, sind entweder beschäftigt, erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind zwei Drittel (68 Prozent) der 18- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt. In rund einem Viertel der OECD-Länder liegt dieser Prozentsatz bei über 75 Prozent, u. a. in Australien, Island, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz. In anderen Ländern gestaltet sich der Eintritt in den Arbeitsmarkt nach dem Verlassen des Bildungssystems für junge Menschen schwieriger. In Italien, Griechenland, Spanien und der Türkei beispielsweise finden mehr als die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen nach dem Verlassen des Bildungssystems keine Beschäftigung.

Der übliche Maßstab für das Funktionieren des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ist der Anteil der jungen Menschen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind (NEET). Abbildung C5.1 zeigt, dass in den OECD-Ländern im Durchschnitt 15 Prozent der 18- bis 24-Jährigen zur Gruppe der NEETs gehören. In Dänemark, Deutschland, Island, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und der Schweiz beträgt der Anteil der NEETs maximal 10 Prozent, während er in Chile, Costa Rica, Griechenland, Italien, Kolumbien, Mexiko, Spanien und der Türkei mehr als 20 Prozent beträgt (Abb. C5.1).

Abbildung C5.2

**Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs (in %), die erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind, nach Geschlecht (2016)**




*Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.*
*1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. Tabelle C5.1.*
*Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-jähriger Frauen, die zur Gruppe der NEETs gehören.*
*Quelle: OECD (2017). OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558458*

Die Prozentangabe für die Gruppe der NEETs umfasst nicht nur diejenigen, die keinen Arbeitsplatz finden können (Erwerbslose), sondern auch solche, die keine Anstrengungen unternehmen, um einen Arbeitsplatz zu finden (nicht im Arbeitsmarkt). Abbildung C5.2 zeigt, dass in den meisten Ländern die weiblichen NEETs vorwiegend nicht im Arbeitsmarkt sind, während bei den männlichen NEETs die Erwerbslosen den größeren Anteil stellen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 11 Prozent der 18- bis 24-jährigen Frauen nicht im Arbeitsmarkt und nicht mehr in Ausbildung, bei den Männern sind dies nur 7 Prozent, dagegen beträgt der Anteil der erwerbslosen Frauen, die nicht in Ausbildung sind, 5,7 Prozent im Vergleich zu 8,0 Prozent bei den Männern (Abb. C5.2).

Verschiedene Faktoren sind dafür verantwortlich, dass jemand nicht im Arbeitsmarkt ist und keine Beschäftigung sucht. Der Hauptgrund für die Abwesenheit von Frauen vom Arbeitsmarkt ist deren Verantwortung für die Kindererziehung, bei den Männern sind meist gesundheitliche und andere Gründe ausschlaggebend (OECD, 2016a). Bei der Interpretation des NEET-Anteils ist zu berücksichtigen, dass hierzu auch eine geringe Anzahl von NEETs gehören, die nur vorübergehend nicht im Arbeitsmarkt sind und möglicherweise bald eine Beschäftigung oder Ausbildung aufnehmen. Einige junge Erwachsene sind entmutigt und haben die Suche nach einem Arbeitsplatz aufgegeben, weil sie glauben, dass sie keine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben (Eurofound, 2016).

Der geschlechtsspezifische Unterschied beim Anteil der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen NEETs ist in Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Türkei am größten, dort liegt der Prozentsatz der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen NEETs bei Frauen 10 Prozentpunkte über dem der Männer. In der Türkei, dem OECD-Land mit dem höchsten Anteil an NEETs (46 Prozent der 18- bis 24-Jährigen), sind 40 Prozent der Frauen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, im Vergleich zu nur 12 Prozent der Männer. In all diesen Ländern übersteigt der Anteil der NEETs insgesamt 30 Prozent und ist im Wesentlichen auf die hohe Zahl weiblicher NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, zurückzuführen. Der Prozentsatz der erwerbslosen NEETs beträgt für Männer und Frauen in der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen insgesamt höchstens rund 10 Prozent (Abb. C5.2).

In Belgien, Finnland, Frankreich, Irland und Kanada, wo der Anteil der NEETs zwischen 12 Prozent und 20 Prozent liegt, ist der Anteil der erwerbslosen Männer höher als der der Frauen. In Frankreich beispielsweise sind rund 15 Prozent der Männer nicht in Ausbildung und erwerbslos, während dies auf 10 Prozent der Frauen zutrifft. In all diesen Ländern lässt sich der Anteil der NEETs eher auf die Erwerbslosigkeit zurückführen als darauf, dass jemand dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung steht (Abb. C5.2).

In den Niederlanden und Portugal ist der Unterschied zwischen den Anteilen der erwerbslosen NEETs bzw. denjenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, in der Gruppe der 18- bis 24-jährigen Männer und Frauen zu vernachlässigen (weniger als 1 Prozentpunkt). Der Anteil der erwerbslosen NEETs ist in Portugal doppelt so hoch wie der der NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind (12 Prozent gegenüber 6 Prozent), in den Niederlanden dagegen ist die größte NEET-Gruppe die der NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, und nicht die der erwerbslosen NEETs (Abb. C5.2).



## Entwicklungstendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben

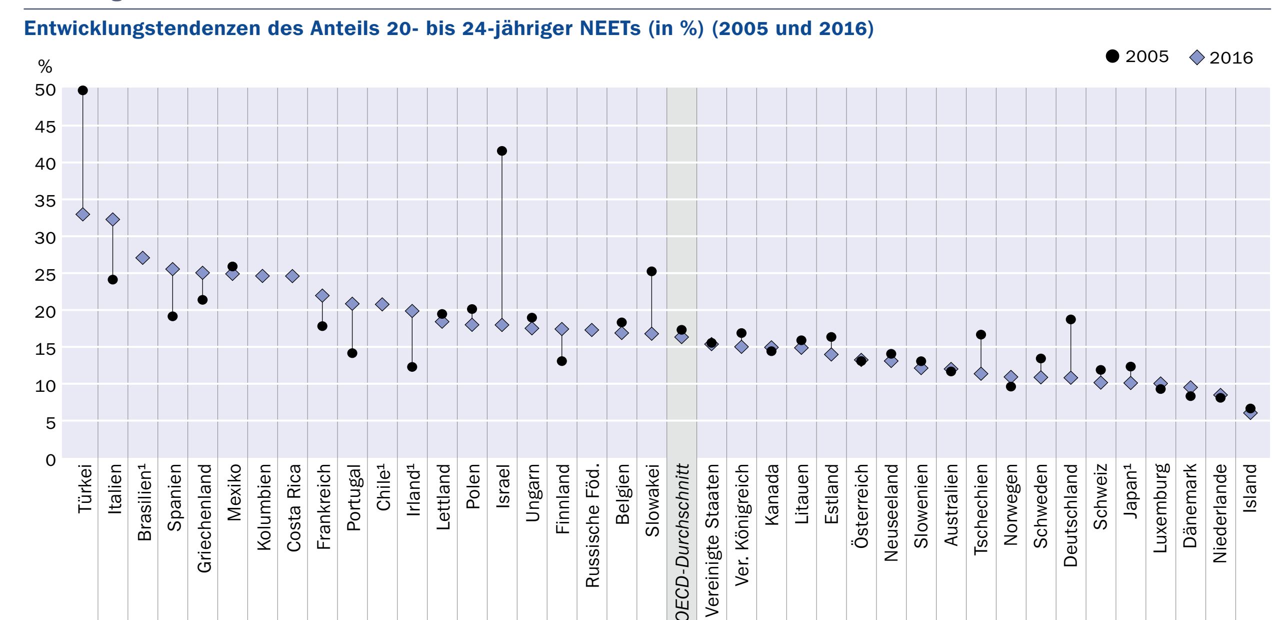
Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und beschäftigt sind, zwischen 2005 und 2016 um rund 5 Prozentpunkte gesunken: von 43 Prozent auf 39 Prozent. Das ist nicht nur Ausdruck der ungünstigen Beschäftigungsaussichten, sondern auch der allgemeinen Tendenz des erweiterten Zugangs junger Menschen zu einer Ausbildung im Tertiärbereich (s. Indikator C1). In Griechenland und Spanien ist der Anteil der beschäftigten Erwachsenen, die nicht in Ausbildung sind, rund 20 Prozentpunkte niedriger als 2005. In einigen Ländern ist die Entwicklung jedoch nicht so verlaufen: In Belgien, Estland, Island, Israel, Polen und Ungarn sind die Beschäftigungsquoten der 20- bis 24-Jährigen im Verlauf der zehn Jahre um mindestens 5 Prozentpunkte gestiegen (Tab. C5.2).

Abbildung C5.3 zeigt, dass in vielen Ländern der Anteil der NEETs unter den 20- bis 24-Jährigen auf das Niveau von 2005 zurückgegangen ist und dass es mehreren Ländern gelungen ist, die Anzahl der NEETs sogar erheblich zu senken. In der Türkei gehörte 2005 fast jeder zweite junge Erwachsene zu den NEETs, 2016 war es nur noch jeder dritte. Auch in Deutschland konnte ein deutlicher Rückgang erreicht werden, der Anteil der NEETs wurde in zehn Jahren fast halbiert: Der Anteil der NEETs lag 2005 mit 18,7 Prozent über dem OECD-Durchschnitt (17,3 Prozent), bis 2016 sank er jedoch auf 10,8 Prozent, deutlich unter den OECD-Durchschnitt (16,3 Prozent) (Abb. C5.3).

Sowohl in der Türkei als auch in Deutschland ist der Rückgang auf den erweiterten Zugang junger Menschen zu weiteren Bildungsmöglichkeiten zurückzuführen. In der Türkei ist

**Abbildung C5.3**

**Entwicklungstendenzen des Anteils 20- bis 24-jähriger NEETs (in %) (2005 und 2016)**




*Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.*
*1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 20- bis 24-jähriger NEETs im Jahr 2016.*
*Quelle: OECD (2017). Tabellen C5.1 und C5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558477*



der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung befinden, um 20 Prozentpunkte gestiegen: von 15 Prozent im Jahr 2005 auf 36 Prozent im Jahr 2016. In Griechenland, Luxemburg, der Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und der Türkei hat der Anteil junger Erwachsener, die sich noch in Ausbildung befinden, zwischen 2005 und 2016 um mehr als 10 Prozentpunkte zugenommen (Abb. C5.2 und Tab. C5.2). Die weiterführende Bildung umfasst verschiedenste Bildungsgänge, u. a. kurze berufsbildende Ausbildungsgänge in Kombination mit praktischer Ausbildung, um den jungen Erwachsenen die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, sowie den Besuch des Tertiärbereichs.

Trotz aller Anstrengungen ist der Anteil der NEETs in Irland, Italien, Portugal und Spanien 2016 jedoch immer noch mehr als 5 Prozentpunkte höher als vor der Finanzkrise 2005 (Abb. C5.3). Diese Länder, die schwer von der Krise getroffen wurden, haben auch viele Langzeit-NEETs (OECD, 2016a).

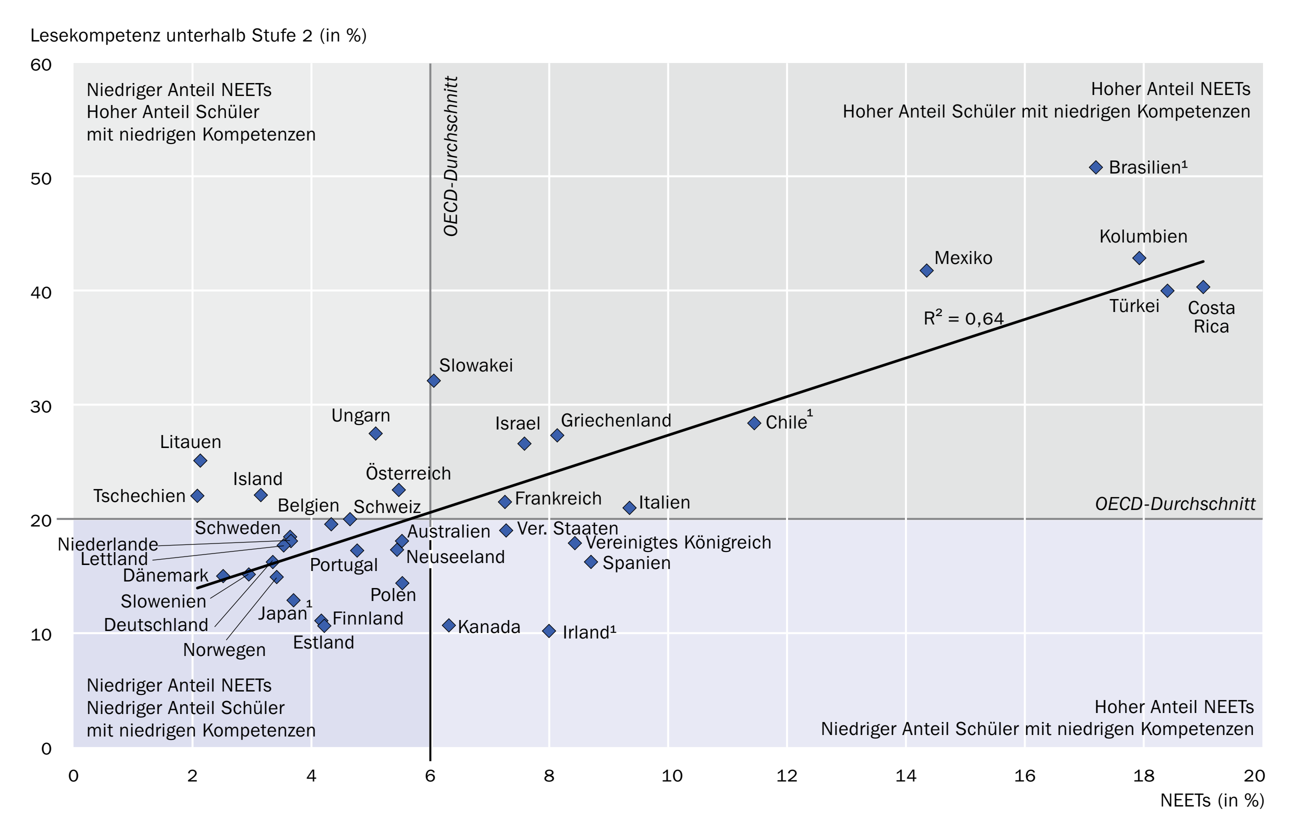
## Grundkompetenzen und spätere Erfolge am Arbeitsmarkt bei 15- bis 19-Jährigen

In den meisten OECD-Ländern dauert die Schulpflicht mindestens bis zum Alter von 16 Jahren (s. Indikator C1 und Tab. X1.3 in Anhang 1). Wie vorstehend ausgeführt setzen die meisten jungen Menschen ihre Ausbildung bis weit über dieses Alter hinaus fort. Viele derjenigen, die das Bildungssystem in jungen Jahren verlassen, haben Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden.

Abbildung C5.4 zeigt, dass der OECD-Durchschnitt der NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen 6 Prozent beträgt. In Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Türkei sind es mehr als 10 Prozent. Dagegen ist der Anteil der NEETs in Dänemark, Litauen,

**Abbildung C5.4**

**Anteil 15- bis 19-jähriger NEETs (in %) (2016) und Anteil 15-jähriger Schüler mit niedrigen Lesekompetenzen (in %) (2015)**




*Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Schüler mit niedrigen Kompetenzen bezieht sich auf 15-jährige Schüler mit einer Lesekompetenz unterhalb Stufe 2 in PISA 2015.*

*1. Referenzjahr nicht 2016 für die NEET-Anteile. Einzelheiten s. Tabelle C5.1.*

*Quelle: NEETs: OECD (2017). OECD-Bildungsdatenbank. Lesekompetenzstufe: OECD (2016). PISA-2015-Datenbank, Tabelle I.4.2a. Hinweise s. Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558496*

Slowenien und Tschechien am niedrigsten (unter 3 Prozent). Von allen 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, sind rund 50 Prozent NEETs. In Griechenland, Italien und Spanien sind rund drei Viertel aller 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, nicht beschäftigt (Abb. C5.4 und OECD-Bildungsdatenbank).

Inwieweit hängen die Anteile an NEETs mit den Kompetenzniveaus der jungen Menschen zusammen? Die Internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD misst die Kompetenzen 15-jähriger Schüler im Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Nach den PISA-Ergebnissen erreicht ein Großteil der Schüler in vielen Ländern noch nicht einmal Stufe 2 der sechsstufigen PISA-Skala. Diesen Schülern fehlen die grundlegenden Fähigkeiten, um einfache Texte zu lesen und zu verstehen oder einfache mathematische und naturwissenschaftliche Konzepte und Verfahren zu bewältigen (OECD, 2016b).

Aus der Literatur lässt sich entnehmen, dass sich ein niedriges Kompetenzniveau 15-jähriger Schüler sowohl negativ auf die Volkswirtschaft insgesamt als auch auf die Arbeitsmarktergebnisse des Einzelnen auswirkt (OECD et al., 2015). Ferner hat eine kanadische Untersuchung nachgewiesen, dass 15-jährige Schüler mit besseren PISA-Ergebnissen länger im Bildungssystem verbleiben und höhere Bildungsabschlüsse erwerben (OECD, 2010).

Abbildung C5.4 zeigt, dass im OECD-Durchschnitt die Lesekompetenz von 20 Prozent der 15-jährigen Schüler niedrig ist, d. h., sie liegt unterhalb Stufe 2. Der Prozentsatz der Schüler mit niedriger Lesekompetenz beträgt in Estland, Irland und Kanada rund 10 Prozent, in Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Türkei jedoch mindestens 40 Prozent. In Brasilien ist dieser Wert mit 51 Prozent am höchsten (Abb. C5.4).

Abbildung C5.4 vergleicht den Anteil 15-jähriger Schüler mit einem Lesekompetenzniveau unterhalb Stufe 2 mit dem Anteil NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen. Die Daten legen eine Korrelation zwischen dem Anteil 15-jähriger Schüler mit niedrigem Kompetenzniveau und dem Prozentsatz an NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen nahe ($R^2 = 0{,}64$). Allgemein lässt sich sagen, dass je höher der Prozentsatz der leistungsschwachen 15-jährigen Schüler laut PISA ist, desto höher ist der Anteil der NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen. Der Anteil der NEETs ist in den Ländern am niedrigsten, in denen das Lesekompetenzniveau bei einem kleinen Teil der jungen Erwachsenen unterhalb Stufe 2 liegt, wie in Estland, Finnland und Japan. Dagegen ist ihr Anteil in den Ländern am höchsten, die die höchsten Anteile leistungsschwacher Schüler aufweisen, wie Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und die Türkei (Abb. C5.4).

Irland, Kanada und Spanien stellen hinsichtlich dieser Beziehung Ausreißer dar: Ihr Anteil an NEETs ist wesentlich höher, als die Regressionsanalyse angesichts des niedrigen Prozentsatzes an leistungsschwachen Schülern vermuten lassen würde. Die Slowakei ist ein Ausreißer in der anderen Richtung, denn obwohl dort der Anteil an leistungsschwachen Schülern hoch ist (32 Prozent), ist der Prozentsatz der NEETs recht niedrig und liegt größtenteils unterhalb des OECD-Durchschnitts (Abb. C5.4).



Eine ähnlich enge Korrelation wie für die Lesekompetenz dargestellt, lässt sich beim Vergleich des Anteils leistungsschwacher Schüler in Mathematik oder in den Naturwissenschaften mit dem Anteil der NEETs feststellen ($R^2 = 0{,}80$ bzw. $R^2 = 0{,}71$).

### Subnationale Unterschiede beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben

Im OECD-Durchschnitt befinden sich 48 Prozent der jungen Erwachsenen im Alter von 15 bis 29 Jahren unabhängig von ihrem Arbeitsmarktstatus im Bildungssystem (d. h. beschäftigte oder nicht beschäftigte junge Erwachsene). Die entsprechenden Prozentsätze variieren jedoch innerhalb der einzelnen Länder und auch zwischen ihnen. In 7 der 14 OECD- und Partnerländer, die subnationale Daten zum Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben meldeten, unterscheiden sich die Werte der subnationalen Einheit mit dem höchsten und dem niedrigsten NEET-Anteil um mehr als das Doppelte. Das Verhältnis zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Anteil innerhalb eines Landes liegt in Kanada bei 3, die Verteilung wird jedoch durch eine Region verzerrt, die nur eine niedrige Bevölkerungszahl hat, aber einen sehr hohen Anteil an NEETs (OECD/NCES, 2017).

In 11 der 14 Länder, die subnationale Daten zum Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben meldeten, liegt der Anteil der NEETs in den Hauptstadtregionen unterhalb des Landesdurchschnitts. Im Gegensatz dazu weist die Hauptstadtregion in Belgien, Deutschland und dem Vereinigten Königreich einen Anteil an NEETs über dem nationalen Durchschnitt auf (OECD/NCES, 2017).

## Definitionen

*Bildungsstand* bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

*Personen, die beschäftigt, die nicht im Arbeitsmarkt und die erwerbslos sind:* s. Abschnitt Definitionen in Indikator A5.

*Personen in Ausbildung* umfasst Personen, die in den vier Wochen vor der Erhebung an formalen Aus- und/oder Weiterbildungsmaßnahmen im regulären Bildungssystem teilgenommen haben.

*Bildungsbereiche:* Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

*NEET:* junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.

*Duale Ausbildungsgänge:* Formale Ausbildungsgänge, in denen Ausbildungs- und Arbeitsabschnitte kombiniert werden, wobei der Bildungsteilnehmer für die Arbeitsabschnitte eine Vergütung erhält.



## Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, da dieser Zeitraum am aussagekräftigsten darüber ist, ob ein junger Mensch seine Ausbildung noch fortsetzt oder aus dem Bildungssystem in den Arbeitsmarkt übergetreten ist. In den meisten Ländern umfasst dieses zweite Viertel die ersten drei Monate des Kalenderjahrs, in einigen Ländern ist es jedoch das Frühjahrsquartal (d. h. März, April und Mai).

Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung bezieht sich auf die formale Bildung, daher gilt jemand, der nicht beschäftigt ist, jedoch an einer nicht formalen Bildungsmaßnahme teilnimmt, als NEET.

Informationen zur angewandten Methodik für subnationale Einheiten s. Indikator A1.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) sowie für länderspezifische Anmerkungen Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 14 Länder verfügbar: Belgien, Brasilien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Kanada, Polen, Schweden, Slowenien, Spanien, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen

wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat basierend auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik). Ausnahme war hier das Vereinigte Königreich, das Daten basierend auf der NUTS-1-Ebene verwendete.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

Eurofound (2016), *Exploring the Diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2806/15992.

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2016a), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en.

OECD (2016b), *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, PISA, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, DOI 10.3278/6004573w.

OECD (2010), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en.

OECD, E. Hanushek and L. Woessmann (2015), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en.

OECD/NCES (2017), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

## Tabellen Indikator C5

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561194*

- Tabelle C5.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2016)
- Tabelle C5.2: Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Alter (2000, 2005, 2010, 2015 und 2016)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle C5.1

### Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2016)

| | In Ausbildung | | | | | In Ausbildung gesamt | Nicht in Ausbildung | | | | Nicht in Ausbildung gesamt | In Ausbildung/Nicht in Ausbildung gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Beschäftigt | | Beschäftigt gesamt | Erwerbslos | Nicht im Arbeitsmarkt | | Beschäftigt | NEETs | | NEETs gesamt | | |
| | In dualer Ausbildung | Sonstige Beschäftigung | | | | | | Erwerbslos | Nicht im Arbeitsmarkt | | | |
| | (1) | (2) | (3) = (1) + (2) | (4) | (5) | (6) = (3) + (4) + (5) | (7) | (8) | (9) | (10) = (8) + (9) | (11) = (7) + (10) | (12) = (6) + (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 5,9 | 26,8 | 32,8 | 3,4 | 16,3 | 52,5 | 36,6 | 4,5 | 6,4 | 10,9 | 47,5 | 100 |
| Österreich | 7,7 | 12,0 | 19,8 | 1,5 | 26,9 | 48,2 | 39,8 | 6,3 | 5,7 | 12,1 | 51,8 | 100 |
| Belgien | c | 3,6 | 4,0 | c | 55,0 | 59,8 | 27,8 | 7,0 | 5,3 | 12,4 | 40,2 | 100 |
| Kanada | x(2) | 21,8 | 21,8 | 2,3 | 23,9 | 48,0 | 38,2 | 6,1 | 7,7 | 13,8 | 52,0 | 100 |
| Chile[1] | x(2) | 9,3 | 9,3 | 2,8 | 38,2 | 50,3 | 28,6 | 6,0 | 15,1 | 21,1 | 49,7 | 100 |
| Tschechien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Dänemark | x(2) | 37,8 | 37,8 | 4,1 | 25,0 | 66,8 | 24,8 | 2,7 | 5,7 | 8,4 | 33,2 | 100 |
| Estland | c | 15,9 | 15,9 | 2,0 | 35,8 | 53,8 | 34,3 | 4,9 | 7,0 | 12,0 | 46,2 | 100 |
| Finnland | x(2) | 18,9 | 18,9 | 4,7 | 30,7 | 54,4 | 29,3 | 7,8 | 8,5 | 16,3 | 45,6 | 100 |
| Frankreich | 5,8 | 5,2 | 11,0 | 1,0 | 41,0 | 53,0 | 27,2 | 12,2 | 7,6 | 19,8 | 47,0 | 100 |
| Deutschland | 15,8 | 13,6 | 29,4 | 0,9 | 31,1 | 61,4 | 28,6 | 3,7 | 6,3 | 10,0 | 38,6 | 100 |
| Griechenland | a | 3,1 | 3,1 | 2,5 | 56,7 | 62,3 | 14,2 | 15,4 | 8,2 | 23,5 | 37,7 | 100 |
| Ungarn | a | 2,4 | 2,4 | 0,2 | 47,6 | 50,2 | 34,3 | 5,8 | 9,7 | 15,5 | 49,8 | 100 |
| Island | a | 37,4 | 37,4 | 2,6 | 10,6 | 50,7 | 44,1 | 1,9 | 3,4 | 5,2 | 49,3 | 100 |
| Irland[1] | a | 12,0 | 12,0 | 1,0 | 40,4 | 53,4 | 28,4 | 9,9 | 8,3 | 18,2 | 46,6 | 100 |
| Israel | x(2) | 12,3 | 12,3 | 1,0 | 17,7 | 30,9 | 51,7 | 4,0 | 13,4 | 17,4 | 69,1 | 100 |
| Italien | a | 2,0 | 2,0 | 0,7 | 49,9 | 52,6 | 19,3 | 13,6 | 14,4 | 28,0 | 47,4 | 100 |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | a | 11,7 | 11,7 | 1,3 | 35,9 | 48,9 | 35,2 | 7,2 | 8,8 | 16,0 | 51,1 | 100 |
| Luxemburg | a | 11,2 | 11,2 | c | 53,4 | 66,7 | 24,5 | 5,0 | 3,8 | 8,8 | 33,3 | 100 |
| Mexiko | a | 9,1 | 9,1 | 0,7 | 26,3 | 36,1 | 40,7 | 3,8 | 19,4 | 23,2 | 63,9 | 100 |
| Niederlande | x(2) | 38,9 | 38,9 | 3,9 | 21,8 | 64,6 | 27,6 | 2,7 | 5,1 | 7,8 | 35,4 | 100 |
| Neuseeland | a | 23,7 | 23,7 | 2,1 | 19,2 | 45,0 | 42,4 | 5,3 | 7,2 | 12,6 | 55,0 | 100 |
| Norwegen | 0,8 | 19,3 | 20,2 | 3,2 | 26,1 | 49,4 | 40,9 | 3,2 | 6,5 | 9,7 | 50,6 | 100 |
| Polen | a | 10,4 | 10,4 | 1,3 | 32,4 | 44,0 | 38,0 | 8,1 | 9,9 | 18,0 | 56,0 | 100 |
| Portugal | a | 4,8 | 4,8 | 2,7 | 46,1 | 53,6 | 28,2 | 12,0 | 6,2 | 18,2 | 46,4 | 100 |
| Slowakei | c | 2,1 | 2,2 | 0,4 | 52,3 | 54,9 | 29,8 | 9,7 | 5,6 | 15,3 | 45,1 | 100 |
| Slowenien | x(2) | 16,7 | 16,7 | 1,7 | 53,1 | 71,5 | 17,9 | 6,2 | 4,5 | 10,6 | 28,5 | 100 |
| Spanien | x(2) | 5,9 | 5,9 | 5,4 | 47,0 | 58,4 | 18,4 | 15,3 | 7,9 | 23,2 | 41,6 | 100 |
| Schweden | a | 15,9 | 15,9 | 7,2 | 30,0 | 53,1 | 36,9 | 5,0 | 5,0 | 10,0 | 46,9 | 100 |
| Schweiz | 19,1 | 16,5 | 35,7 | 1,7 | 17,6 | 55,0 | 35,6 | 4,7 | 4,7 | 9,4 | 45,0 | 100 |
| Türkei | a | 13,6 | 13,6 | 3,1 | 22,8 | 39,5 | 27,5 | 7,0 | 26,0 | 33,0 | 60,5 | 100 |
| Ver. Königreich | 4,8 | 14,0 | 18,8 | 2,3 | 21,8 | 42,8 | 42,7 | 6,0 | 8,5 | 14,5 | 57,2 | 100 |
| Vereinigte Staaten | x(2) | 19,9 | 19,9 | 1,4 | 26,2 | 47,4 | 37,9 | 4,6 | 10,1 | 14,7 | 52,6 | 100 |
| **OECD-Durchschnitt** | **m** | **14,6** | **16,5** | **2,3** | **33,7** | **52,5** | **32,2** | **6,8** | **8,5** | **15,3** | **47,5** | **100** |
| **EU22-Durchschnitt** | **m** | **12,3** | **13,9** | **2,4** | **39,7** | **55,9** | **28,9** | **7,9** | **7,2** | **15,2** | **44,1** | **100** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | a | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | a | 12,0 | 12,0 | 3,3 | 16,4 | 31,6 | 43,7 | 9,6 | 15,0 | 24,7 | 68,4 | 100 |
| Costa Rica | a | 13,6 | 13,6 | 3,4 | 27,1 | 44,1 | 31,2 | 9,4 | 15,3 | 24,7 | 55,9 | 100 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | a | 12,2 | 12,2 | 0,8 | 47,7 | 60,7 | 27,2 | 5,8 | 6,3 | 12,1 | 39,3 | 100 |
| Russische Föd. | m | c | c | c | 41,2 | 44,1 | 39,9 | 6,9 | 9,1 | 16,0 | 55,9 | 100 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2015.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561156*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 5

## Tabelle C5.2

**Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Alter (2000, 2005, 2010, 2015 und 2016)**

| | 20- bis 24-Jährige | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2000 | | | 2005 | | | 2010 | | | 2015 | | | 2016 | | |
| | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | |
| | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 35,9[b] | 50,9[b] | 13,3[b] | 39,4[b] | 49,0[b] | 11,6[b] | 41,5[b] | 47,3[b] | 11,2[b] | 44,5 | 42,4 | 13,1 | 46,1 | 41,9 | 12,0 |
| Österreich | m | m | m | 31,3 | 55,6 | 13,1 | 34,6 | 52,0 | 13,4 | 41,4 | 46,9 | 11,7 | 39,0 | 47,8 | 13,2 |
| Belgien | 43,8[b] | 40,2[b] | 16,0[b] | 38,1[b] | 43,6[b] | 18,3[b] | 43,0[b] | 38,9[b] | 18,0[b] | 45,3 | 38,9 | 15,8 | 28,9 | 54,2 | 16,9 |
| Kanada | 35,7 | 48,5 | 15,8 | 39,3 | 46,4 | 14,4 | 39,4 | 45,1 | 15,6 | 41,6 | 44,0 | 14,4 | 41,3 | 43,8 | 14,9 |
| Chile[1] | m | m | m | m | m | m | 36,1[b] | 36,5[b] | 27,5[b] | 44,7 | 34,6 | 20,7 | m | m | m |
| Tschechien | 19,7[b] | 60,0[b] | 20,3[b] | 35,9[b] | 47,5[b] | 16,6[b] | 48,4[b] | 38,1[b] | 13,6[b] | 47,9 | 40,5 | 11,6 | 47,6 | 41,0 | 11,3 |
| Dänemark | 54,8[b] | 38,6[b] | 6,6[b] | 54,4[b] | 37,2[b] | 8,3[b] | 53,4[b] | 34,5[b] | 12,1[b] | 59,1 | 28,5 | 12,4 | 61,5 | 29,0 | 9,5 |
| Estland | m | m | m | 50,9 | 32,7 | 16,3 | 50,2 | 27,3 | 22,4 | 43,6 | 41,4 | 15,0 | 43,7 | 42,4 | 13,9 |
| Finnland | m | m | m | 52,8[b] | 34,1[b] | 13,0[b] | 52,0[b] | 32,2[b] | 15,8[b] | 47,8 | 33,9 | 18,3 | 47,8 | 34,8 | 17,4 |
| Frankreich | 39,4 | 43,0 | 17,6 | 42,5 | 39,7 | 17,8 | 40,4 | 38,9 | 20,6 | 44,4 | 34,7 | 20,9 | 42,7 | 35,4 | 21,9 |
| Deutschland | 34,1[b] | 49,0[b] | 16,9[b] | 44,2[b] | 37,1[b] | 18,7[b] | 47,5[b] | 38,8[b] | 13,7[b] | 54,4 | 36,3 | 9,3 | 53,5 | 35,7 | 10,8 |
| Griechenland | 30,7[b] | 43,4[b] | 25,9[b] | 40,9[b] | 37,7[b] | 21,3[b] | 47,6[b] | 31,3[b] | 21,1[b] | 52,3 | 19,6 | 28,1 | 56,9 | 18,1 | 25,0 |
| Ungarn | 32,3 | 45,7 | 22,0 | 46,6 | 34,5 | 18,9 | 48,1 | 30,4 | 21,5 | 42,2 | 39,4 | 18,4 | 40,1 | 42,4 | 17,5 |
| Island | m | m | m | 51,7 | 41,7 | 6,6 | 50,2 | 37,7 | 12,2 | 50,6 | 42,8 | 6,6 | 44,9 | 49,1 | 6,0 |
| Irland | 26,7[b] | 63,6[b] | 9,7[b] | 27,7[b] | 60,0[b] | 12,3[b] | 36,9[b] | 37,0[b] | 26,1[b] | 43,9 | 36,3 | 19,8 | m | m | m |
| Israel | m | m | m | 26,6[b] | 31,9[b] | 41,5[b] | 29,8[b] | 32,8[b] | 37,4[b] | 28,1 | 53,4 | 18,6 | 30,3 | 51,8 | 17,9 |
| Italien | 36,0[b] | 36,5[b] | 27,5[b] | 38,6[b] | 37,3[b] | 24,1[b] | 40,8[b] | 32,1[b] | 27,1[b] | 43,3 | 22,9 | 33,9 | 42,9 | 24,8 | 32,2 |
| Japan[2] | m | m | m | 31,9[b] | 55,8[b] | 12,3[b] | 34,6[b] | 53,1[b] | 12,4[b] | 36,0 | 53,9 | 10,1 | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | m | m | m | 40,3 | 40,3 | 19,4 | 40,0 | 29,6 | 30,4 | 43,1 | 43,7 | 13,3 | 38,2 | 43,4 | 18,4 |
| Luxemburg | 42,8[b] | 48,9[b] | 8,2[b] | 47,4[b] | 43,3[b] | 9,3[b] | 63,1[b] | 29,4[b] | 7,5[b] | 57,2 | 33,4 | 9,3 | 60,9 | 29,1 | 10,0 |
| Mexiko | 17,7[b] | 55,2[b] | 27,1[b] | 25,0 | 49,1 | 25,9 | 25,6 | 48,3 | 26,1 | 28,4 | 46,3 | 25,3 | 28,9 | 46,2 | 24,9 |
| Niederlande[3] | 50,7[b] | 42,5[b] | 6,7[b] | 48,8[b] | 43,1[b] | 8,1[b] | 55,3[b] | 37,3[b] | 7,4[b] | 57,7 | 33,5 | 8,8 | 57,6 | 34,0 | 8,5 |
| Neuseeland | m | m | m | 39,2 | 46,7 | 14,0 | 38,9 | 43,3 | 17,8 | 38,3 | 46,8 | 14,9 | 40,2 | 46,7 | 13,1 |
| Norwegen | 41,7 | 50,3 | 8,0 | 41,5 | 48,9 | 9,6 | 42,2 | 48,8 | 9,0 | 42,1 | 47,7 | 10,2 | 44,0 | 45,1 | 10,9 |
| Polen | 34,9[b] | 34,3[b] | 30,8[b] | 62,7[b] | 17,2[b] | 20,1[b] | 52,9[b] | 29,5[b] | 17,6[b] | 46,8 | 34,7 | 18,5 | 44,0 | 38,0 | 18,0 |
| Portugal | 36,5 | 52,6 | 11,0 | 37,4 | 48,4 | 14,1 | 39,6 | 44,1 | 16,4 | 45,5 | 33,6 | 20,9 | 43,3 | 35,9 | 20,8 |
| Slowakei | 18,1[b] | 48,8[b] | 33,1[b] | 31,0[b] | 43,8[b] | 25,2[b] | 44,8[b] | 33,0[b] | 22,1[b] | 44,2 | 37,0 | 18,8 | 45,7 | 37,6 | 16,8 |
| Slowenien | m | m | m | 55,7[b] | 31,3[b] | 13,0[b] | 65,3[b] | 25,5[b] | 9,3[b] | 58,5 | 24,3 | 17,2 | 66,2 | 21,7 | 12,1 |
| Spanien | 44,9[b] | 39,9[b] | 15,2[b] | 35,2[b] | 45,7[b] | 19,1[b] | 39,7[b] | 33,3[b] | 27,0[b] | 50,2 | 22,6 | 27,2 | 51,0 | 23,5 | 25,5 |
| Schweden | 42,1[b] | 47,2[b] | 10,7[b] | 42,5[b] | 44,1[b] | 13,4[b] | 46,0[b] | 39,8[b] | 14,2[b] | 46,0 | 42,2 | 11,8 | 46,1 | 43,0 | 10,8 |
| Schweiz | 37,4[b] | 56,7[b] | 5,9[b] | 37,9[b] | 50,3[b] | 11,9[b] | 44,3[b] | 44,6[b] | 11,0[b] | 46,8 | 41,0 | 12,2 | 45,3 | 44,6 | 10,1 |
| Türkei | 12,7 | 43,1 | 44,2 | 15,4 | 34,9 | 49,7 | 25,2 | 31,1 | 43,7 | 34,7 | 32,0 | 33,2 | 35,6 | 31,5 | 32,9 |
| Ver. Königreich | 32,4[b] | 52,2[b] | 15,4[b] | 32,1[b] | 51,0[b] | 16,8[b] | 33,7[b] | 46,9[b] | 19,3[b] | 33,8 | 50,5 | 15,6 | 33,3 | 51,7 | 15,0 |
| Vereinigte Staaten | 32,5 | 53,1 | 14,4 | 36,1 | 48,4 | 15,5 | 38,6 | 42,0 | 19,4 | 38,5 | 45,7 | 15,8 | 39,0 | 45,6 | 15,3 |
| **OECD-Durchschnitt** | **34,7** | **47,7** | **17,6** | **40,0** | **42,7** | **17,3** | **43,2** | **38,0** | **18,8** | **44,8** | **38,4** | **16,8** | **44,7** | **39,0** | **16,2** |
| **EU22-Durchschnitt** | **36,5** | **46,3** | **17,3** | **42,6** | **41,2** | **16,2** | **46,5** | **35,4** | **18,0** | **47,7** | **35,2** | **17,1** | **47,2** | **36,3** | **16,5** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien[1] | m | m | m | m | m | m | 23,9 | 52,8 | 23,3 | 24,9 | 48,1 | 27,0 | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 25,6 | 49,6 | 24,8 | 26,2 | 49,2 | 24,6 |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 41,5 | 36,0 | 22,5 | 39,0 | 36,4 | 24,6 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | m | m | 51,4[b] | 32,7[b] | 15,9[b] | 53,9[b] | 22,0[b] | 24,0[b] | 49,9 | 33,6 | 16,5 | 50,3 | 34,9 | 14,9 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 35,1 | 48,3 | 16,7 | 34,5 | 48,2 | 17,3 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2009 anstelle 2010. 2. Referenzjahr 2014 anstelle 2015. 3. Referenzjahr 1999 anstelle 2000.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561175*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C5.2 (Forts.)

**Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Alter (2000, 2005, 2010, 2015 und 2016)**

| | 15- bis 29-Jährige | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2000 | | | 2005 | | | 2010 | | | 2015 | | | 2016 | | |
| | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | | In Ausbildung | Nicht in Ausbildung | |
| | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs | | Beschäftigt | NEETs |
| | (16) | (17) | (18) | (19) | (20) | (21) | (22) | (23) | (24) | (25) | (26) | (27) | (28) | (29) | (30) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 42,8[b] | 44,0[b] | 13,2[b] | 45,0[b] | 43,5[b] | 11,4[b] | 45,6[b] | 42,6[b] | 11,8[b] | 47,4 | 40,8 | 11,8 | 48,2 | 40,4 | 11,4 |
| Österreich | m | m | m | 42,0 | 46,6 | 11,4 | 44,9 | 43,4 | 11,7 | 47,3 | 42,3 | 10,4 | 45,8 | 43,3 | 10,9 |
| Belgien | 46,9[b] | 40,2[b] | 12,9[b] | 44,4[b] | 41,4[b] | 14,2[b] | 46,8[b] | 39,0[b] | 14,2[b] | 47,2 | 39,0 | 13,8 | 48,8 | 38,2 | 13,0 |
| Kanada | 42,4 | 43,9 | 13,7 | 44,1 | 43,6 | 12,3 | 44,1 | 42,3 | 13,6 | 44,0 | 42,8 | 13,2 | 43,3 | 43,5 | 13,2 |
| Chile[1] | m | m | m | m | m | m | 44,4[b] | 32,0[b] | 23,6[b] | 48,5 | 33,5 | 18,0 | m | m | m |
| Tschechien | 31,7[b] | 49,7[b] | 18,5[b] | 39,5[b] | 44,6[b] | 15,9[b] | 48,1[b] | 38,7[b] | 13,2[b] | 45,4 | 42,3 | 12,2 | 45,4 | 43,0 | 11,6 |
| Dänemark | 57,7[b] | 36,5[b] | 5,8[b] | 55,5[b] | 36,3[b] | 8,2[b] | 57,2[b] | 32,3[b] | 10,5[b] | 60,5 | 29,0 | 10,5 | 62,1 | 29,7 | 8,2 |
| Estland | m | m | m | 54,0 | 31,3 | 14,8 | 48,7 | 32,2 | 19,1 | 46,3 | 40,9 | 12,8 | 44,2 | 41,2 | 14,5 |
| Finnland | m | m | m | 55,4[b] | 33,7[b] | 10,9[b] | 56,0[b] | 31,3[b] | 12,6[b] | 53,2 | 32,5 | 14,3 | 53,4 | 33,3 | 13,2 |
| Frankreich | 44,1 | 40,9 | 15,0 | 46,8 | 38,7 | 14,5 | 44,0 | 39,4 | 16,6 | 47,5 | 35,3 | 17,2 | 47,5 | 35,3 | 17,2 |
| Deutschland | 44,9[b] | 41,8[b] | 13,3[b] | 52,2[b] | 33,1[b] | 14,7[b] | 51,3[b] | 36,7[b] | 12,0[b] | 53,8 | 37,7 | 8,6 | 52,5 | 37,9 | 9,6 |
| Griechenland | 39,0[b] | 39,4[b] | 21,5[b] | 39,5[b] | 40,9[b] | 19,5[b] | 44,8[b] | 37,2[b] | 18,1[b] | 49,3 | 24,6 | 26,1 | 51,8 | 24,6 | 23,5 |
| Ungarn | 40,7 | 39,1 | 20,2 | 46,3 | 36,5 | 17,2 | 48,3 | 32,8 | 18,9 | 44,1 | 40,0 | 15,9 | 43,0 | 41,8 | 15,2 |
| Island | m | m | m | 50,6 | 44,0 | 5,5 | 50,8 | 37,8 | 11,4 | 52,4 | 41,4 | 6,2 | 45,7 | 49,0 | 5,3 |
| Irland | 37,9[b] | 53,2[b] | 9,0[b] | 36,2[b] | 53,4[b] | 10,5[b] | 41,1[b] | 38,1[b] | 20,8[b] | 48,7 | 35,1 | 16,2 | m | m | m |
| Israel | m | m | m | 37,9[b] | 31,3[b] | 30,8[b] | 42,6[b] | 29,6[b] | 27,8[b] | 43,5 | 42,5 | 14,1 | 44,5 | 41,8 | 13,8 |
| Italien | 39,9[b] | 36,8[b] | 23,3[b] | 41,5[b] | 37,5[b] | 21,1[b] | 45,3[b] | 31,7[b] | 23,0[b] | 47,1 | 25,5 | 27,4 | 47,6 | 26,4 | 26,0 |
| Japan[2] | m | m | m | 38,8[b] | 48,8[b] | 12,4[b] | 41,1[b] | 47,0[b] | 12,0[b] | 42,9 | 47,2 | 9,8 | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | m | m | m | 49,5 | 33,2 | 17,2 | 45,9 | 31,3 | 22,8 | 40,7 | 46,4 | 13,0 | 41,3 | 44,2 | 14,4 |
| Luxemburg | 45,3[b] | 46,6[b] | 8,1[b] | 48,5[b] | 44,2[b] | 7,3[b] | 54,7[b] | 38,1[b] | 7,1[b] | 52,7 | 38,8 | 8,4 | 54,7 | 37,7 | 7,6 |
| Mexiko | 25,4[b] | 50,0[b] | 24,6[b] | 33,1 | 43,2 | 23,7 | 34,1 | 42,2 | 23,7 | 37,0 | 41,1 | 21,9 | 37,1 | 41,1 | 21,8 |
| Niederlande[3] | 51,8[b] | 41,4[b] | 6,8[b] | 52,4[b] | 40,4[b] | 7,3[b] | 55,4[b] | 37,9[b] | 6,8[b] | 55,9 | 35,9 | 8,3 | 55,8 | 36,4 | 7,8 |
| Neuseeland | m | m | m | 46,3 | 41,7 | 12,0 | 46,1 | 38,6 | 15,3 | 44,4 | 42,3 | 13,3 | 46,2 | 42,5 | 11,3 |
| Norwegen | 48,4 | 44,6 | 7,0 | 48,6 | 43,4 | 8,1 | 46,2 | 45,4 | 8,4 | 45,6 | 45,3 | 9,2 | 45,4 | 45,2 | 9,4 |
| Polen | 43,8[b] | 34,1[b] | 22,1[b] | 55,7[b] | 26,0[b] | 18,4[b] | 50,2[b] | 34,8[b] | 15,0[b] | 45,0 | 39,3 | 15,6 | 43,3 | 41,7 | 15,1 |
| Portugal | 38,2 | 51,2 | 10,5 | 38,9 | 48,2 | 12,9 | 43,1 | 43,5 | 13,5 | 49,8 | 34,9 | 15,3 | 49,3 | 35,1 | 15,6 |
| Slowakei | 29,3[b] | 40,3[b] | 30,4[b] | 41,1[b] | 38,3[b] | 20,5[b] | 45,9[b] | 35,2[b] | 18,8[b] | 42,7 | 40,1 | 17,2 | 43,2 | 40,9 | 15,9 |
| Slowenien | m | m | m | 55,5[b] | 34,4[b] | 10,1[b] | 60,6[b] | 30,7[b] | 8,8[b] | 54,3 | 31,1 | 14,6 | 58,0 | 30,5 | 11,6 |
| Spanien | 44,4[b] | 39,9[b] | 15,6[b] | 35,9[b] | 46,9[b] | 17,1[b] | 39,7[b] | 36,6[b] | 23,6[b] | 49,7 | 27,5 | 22,8 | 50,5 | 27,8 | 21,7 |
| Schweden | 50,2[b] | 41,9[b] | 7,9[b] | 52,9[b] | 38,0[b] | 9,2[b] | 54,5[b] | 35,2[b] | 10,3[b] | 51,1 | 39,8 | 9,1 | 50,2 | 41,6 | 8,2 |
| Schweiz | 45,1[b] | 46,6[b] | 8,3[b] | 44,4[b] | 45,2[b] | 10,4[b] | 48,5[b] | 41,7[b] | 9,8[b] | 49,0 | 42,5 | 8,5 | 48,9 | 42,4 | 8,7 |
| Türkei | 18,5 | 43,7 | 37,8 | 22,4 | 34,0 | 43,6 | 31,4 | 32,0 | 36,6 | 40,6 | 30,6 | 28,8 | 41,2 | 30,6 | 28,2 |
| Ver. Königreich | 40,0[b] | 46,6[b] | 13,3[b] | 41,2[b] | 44,6[b] | 14,2[b] | 42,1[b] | 42,0[b] | 15,9[b] | 41,0 | 45,2 | 13,7 | 40,2 | 46,6 | 13,2 |
| Vereinigte Staaten | 43,1 | 44,6 | 12,2 | 45,2 | 41,7 | 13,1 | 46,1 | 37,8 | 16,1 | 44,9 | 40,8 | 14,4 | 44,8 | 41,1 | 14,1 |
| **OECD-Durchschnitt** | **41,3** | **43,2** | **15,5** | **44,9** | **40,3** | **14,9** | **46,7** | **37,3** | **16,0** | **47,5** | **38,0** | **14,5** | **47,6** | **38,5** | **13,9** |
| **EU22-Durchschnitt** | **42,7** | **42,3** | **15,0** | **46,6** | **39,5** | **14,0** | **48,6** | **36,3** | **15,2** | **48,8** | **36,5** | **14,7** | **49,0** | **37,0** | **14,0** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien[1] | m | m | m | m | m | m | 35,6 | 44,9 | 19,6 | 36,6 | 40,9 | 22,5 | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 35,7 | 43,3 | 21,0 | 35,7 | 43,1 | 21,2 |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 47,3 | 32,6 | 20,1 | 44,9 | 33,0 | 22,1 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | m | m | 56,0[b] | 32,6[b] | 11,4[b] | 55,5[b] | 26,5[b] | 18,0[b] | 48,9 | 37,3 | 13,7 | 52,0 | 36,6 | 11,4 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 33,6 | 52,3 | 14,0 | 32,9 | 53,0 | 14,1 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Referenzjahr 2009 anstelle 2010. 2. Referenzjahr 2014 anstelle 2015. 3. Referenzjahr 1999 anstelle 2000.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561175*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 5

# Indikator C6

# Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, nimmt etwa die Hälfte der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen an Erwachsenenbildungsangeboten teil, wobei sich die meisten für nicht formale Fort- und Weiterbildungsangebote entscheiden.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten nehmen 35- bis 64-jährige Erwachsene mit Kindern (unter 13 Jahren) im Haushalt eher an Erwachsenenbildung teil als diejenigen ohne Kinder im Haushalt. Bei den 25- bis 34-Jährigen ist es genau umgekehrt: 51 Prozent derjenigen mit Kindern im Haushalt nehmen an Erwachsenenbildung teil, gegenüber 67 Prozent derjenigen ohne Kinder im Haushalt.

- In der Mehrheit der OECD-Länder und subnationalen Einheiten nehmen Erwachsene, die mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, eher an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil als diejenigen, die nicht ehrenamtlich tätig sind. In Ländern mit niedrigen Gesamtteilnehmerquoten bei der Erwachsenenbildung nehmen ehrenamtlich Tätige tendenziell eher an Bildungsmaßnahmen teil als nicht ehrenamtlich Tätige. In Ländern mit hohen Gesamtteilnehmerquoten ist dies weniger deutlich.


**Abbildung C6.1**

**Teilnahme Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Art der Bildungsmaßnahme (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*




*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bevölkerung, der an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnimmt.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle C6.1a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558515*

## Kontext

Erwachsenenbildung kann wesentlich dazu beitragen, dass Erwachsene lebenslang wichtige Kompetenzen im Bereich der Informationsverarbeitung entwickeln und auf dem neuesten Stand halten sowie andere Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. Es ist von entscheidender Bedeutung, über die formale Erstausbildung hinaus organisierte Lernmöglichkeiten für Erwachsene anzubieten und den Zugang zu diesen sicherzustellen, dies gilt insbesondere für Beschäftigte, die sich während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn immer wieder an Änderungen anpassen müssen (OECD, 2013).

Lebenslanges Lernen kann auch zum Erreichen nicht ökonomischer Ziele beitragen, wie persönliche Zufriedenheit, eine bessere Gesundheit, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration. Voraussetzungen der sozialen Integration sind das notwendige Wissen und die grundlegenden Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, seine Rechte und Pflichten als Bürger wahrzunehmen und von den Vorteilen des Gemeinschaftslebens zu profitieren. Die zwischen OECD-Ländern mit ähnlichem wirtschaftlichen Entwicklungsstand bestehenden großen Unterschiede bei den Lernaktivitäten Erwachsener und den Teilnahmequoten legen jedoch die Vermutung nahe, dass es zwischen den Lernkulturen, den Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und den Systemen der Erwachsenenbildung signifikante Unterschiede gibt (Borkowsky, 2013).



## Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten wollten 24 Prozent der Erwachsenen in den 12 Monaten vor der Erhebung an Lernaktivitäten teilnehmen, hatten aber bislang noch nicht teilgenommen. Als häufigster Grund für die Nichtteilnahme wurde zu hohe berufliche Belastung angegeben (29 Prozent). Danach folgen (von jeweils 15 Prozent der potenziellen Teilnehmer genannt) zu hohe Kosten und familiäre Verpflichtungen.
- Gesellschaftliche Teilhabe in Form von ehrenamtlicher Tätigkeit mindestens einmal im Monat geht bei Erwachsenen, die nicht im Arbeitsmarkt, schon älter sind oder einen niedrigeren Bildungsstand haben (eine Bevölkerungsgruppe mit im Allgemeinen eher niedrigen Beteiligungsquoten), mit einer höheren Teilnahme an Erwachsenenbildung einher.

## Analyse und Interpretationen

### Teilnahme an Erwachsenenbildung und Hindernisse für die Teilnahme

Erwachsene in den Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (s. Abschnitt Quellen) teilnahmen, nehmen in unterschiedlichem Ausmaß an formaler Bildung teil, um ihren Aus- und Weiterbildungsbedarf zu decken. Im Durchschnitt nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung 11 Prozent der 25- bis 64-Jährigen an formalen Bildungsmaßnahmen teil. Die Bandbreite reicht von 2 Prozent in Japan bis zu 19 Prozent in Israel. In Australien, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Irland, Israel, Neuseeland und Norwegen liegt dieser Anteil bei über 15 Prozent, in Frankreich, Japan und Korea dagegen bei höchstens 5 Prozent. Diese Zahlen könnten durch die Tatsache beeinflusst sein, dass Bildungsteilnehmer im Alter von 25 oder darüber noch immer den Tertiärbereich besuchen (Tab. C6.1a).

Im Allgemeinen weisen Länder mit hohen Teilnahmequoten Erwachsener bei formaler Bildung tendenziell auch hohe Teilnahmequoten Erwachsener bei nicht formalen Bildungsmaßnahmen auf (s. Abschnitt Definitionen). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten besuchen zwei Drittel der Teilnehmer an formalen Bildungsmaßnahmen auch nicht formale Bildungsmaßnahmen, ein Hinweis darauf, dass diese Personen verschiedenste Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen (Tab. C6.1a).

Als Teil der Erhebung wurden Erwachsene gefragt, ob sie in den vorangegangenen 12 Monaten an formaler oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen wollten, aber nicht teilgenommen haben. Diese Frage wurde allen Erwachsenen gestellt, unabhängig davon, ob sie in den vorangegangenen 12 Monaten an Bildungsangeboten teilgenommen hatten oder nicht. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten wollten 24 Prozent der Erwachsenen an Bildungsangeboten teilnehmen, konnten dies aber nicht (d. h., sie wollten teilnehmen, taten das aber nicht, oder sie nahmen teil, hätten aber gerne weitere Angebote in Anspruch genommen). In Ländern mit hohen Teilnahmequoten bei der Erwachsenenbildung geben Erwachsene tendenziell häufiger an, dass sie an (weiteren) Bildungsangeboten teilnehmen wollten, aber nicht konnten. Diese Länder verfügen bereits über ein gut funktionierendes System der Erwachsenenbildung, was die Menschen dazu ermutigt, an weiteren Bildungsangeboten teilzunehmen zu wollen. Dagegen bekunden in den Ländern, in denen nur wenige Erwachsene an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, weniger Befragte ihre Bereitschaft, an Bildungsangeboten teilnehmen zu wollen. In Neuseeland und den Vereinigten Staaten möchten mehr als 35 Prozent der Erwachsenen an (weiteren) formalen und/oder nicht formalen Bildungsaktivitäten teilnehmen. In Griechenland, Polen, der Russischen Föderation, der Slowakei und der Türkei hingegen gaben weniger als 15 Prozent der Erwachsenen an, an (weiteren) Bildungsangeboten teilnehmen zu wollen (Tab. C6.1b).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten waren 17 Prozent der Erwachsenen, die in den vorangegangenen 12 Monaten an formalen und/oder nicht formalen Bildungsaktivitäten teilgenommen hatten, an einer weiteren Teilnahme interessiert. Nur wenige der an einer Teilnahme interessierten Erwachsenen (7 Prozent) hatten in den letzten 12 Monaten nicht teilgenommen und konnten so als potenzielle neue Teilnehmer angesehen werden. In Chile, Estland, Irland, Korea und Spanien können mindestens 10 Prozent der Erwachsenen als potenzielle neue Teilnehmer angesehen werden, während es in Polen, der Slowakei und der Türkei weniger als 4 Prozent der Erwachsenen sind (Tab. C6.1b).

**Abbildung C6.2**

**Hindernisgründe für eine Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*

Kinderbetreuung bzw. Familienverpflichtungen · Beruflich zu viel zu tun · Zu teuer · Anderer Grund

Spanien (31%)
Türkei[1] (8%)
Australien (25%)
Belgien (fläm.) (18%)
Irland (31%)
Griechenland[1] (14%)
Neuseeland[1] (38%)
Italien (16%)
Japan (19%)
Israel[1] (26%)
Vereinigte Staaten (37%)
Singapur[1] (35%)
Korea (34%)
Kanada (31%)
Chile[1] (33%)
Nordirland (UK) (18%)
*Durchschnitt* (24%)
Österreich (20%)
Deutschland (29%)
Polen (12%)
England (UK) (25%)
Slowenien[1] (19%)
Russische Föd.* (9%)
Schweden (33%)
Tschechien (16%)
Norwegen (26%)
Niederlande (23%)
Estland (32%)
Slowakei (10%)
Finnland (31%)
Litauen[1] (15%)
Frankreich (19%)
Dänemark (34%)

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 %

*Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil 25- bis 64-Jähriger, die an (mehr) Lernaktivitäten teilnehmen wollten, es aber nicht getan haben.*

*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener (in %), die Kinderbetreuung oder Familienverpflichtungen als Grund für die Nichtteilnahme an Lernaktivitäten angaben.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle C6.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558534*

Die Erwachsenen mit Wunsch nach einer Lernaktivität wurden gefragt, warum sie nicht teilgenommen hatten. Es standen sieben Antwortmöglichkeiten und die Kategorie „Ein anderer Grund“ zur Auswahl. Abbildung C6.2 zeigt, dass im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten am häufigsten zu hohe berufliche Belastung als Grund genannt wurde (29 Prozent der Befragten). Weitere 15 Prozent der Befragten haben aufgrund von Kinderbetreuung bzw. Familienverpflichtungen nicht teilgenommen. Damit schien bei 44 Prozent der Befragten die Belastung durch Arbeit oder Familie keine Zeit für (weitere) Lernaktivitäten zu lassen (Abb. C6.2).

Mit der Organisation der Lernaktivitäten zusammenhängende Faktoren verhinderten die Teilnahme von insgesamt 30 Prozent der Befragten: So fand die Aus- oder Weiterbildung beispielsweise zu einer ungünstigen Zeit oder an einem ungünstigen Ort statt (12 Prozent), war zu teuer (15 Prozent), oder es fehlten die persönlichen Voraussetzungen dafür (3 Pro-

zent). Rund 7 Prozent der Befragten nannten die fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber als Grund für die Nichtteilnahme, und 4 Prozent wurden durch ein unerwartetes Ereignis von der Teilnahme abgehalten (Abb. C6.2 und Tab. C6.1b).

In Australien, Belgien (fläm.), Spanien und der Türkei nannten mindestens 20 Prozent der Befragten, die nicht an einer angestrebten Lernaktivität teilnahmen, dass sie sich um Kinder oder die Familie kümmern mussten. In Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Litauen und der Slowakei gaben dagegen höchstens 10 Prozent der relevanten Population derartige Verpflichtungen als Grund an (Abb. C6.2).

### Der Einfluss von Kindern im Haushalt auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung

Dieser Indikator betrachtet zum ersten Mal die Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung und der Tatsache, dass Kinder unter 13 Jahren mit im Haushalt leben. Er ergänzt die Analysen zur intergenerationellen Bildungsmobilität, die in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht wurden (OECD, 2014; OECD, 2015 und OECD, 2016a). Frühere Ausgaben haben gezeigt, dass Erwachsene mit einem hohen Bildungsstand häufiger an Fort- und Weiterbildung teilnehmen als diejenigen mit einem niedrigen Bildungsstand, dies gilt auch für diejenigen mit einem hohen Kompetenzniveau in den Bereichen Lesen und Alltagsmathematik und einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte im Vergleich zu denjenigen auf niedrigeren Kompetenzstufen und mit einem Arbeitsplatz für Geringqualifizierte. Kinder im Haushalt bringen große Pflichten mit sich, daher ist es interessant zu betrachten, ob dies zu mehr Teilnahme an Erwachsenenbildung führt oder zu weniger, weil vielleicht die Zeit zur Teilnahme fehlt.



Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten nehmen 25- bis 34-Jährige mit Kindern unter 13 Jahren im Haushalt mit geringerer Wahrscheinlichkeit an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil als Gleichaltrige ohne Kinder (51 gegenüber 67 Prozent). Bei den 35- bis 44-Jährigen und den 45- bis 54-Jährigen trifft jedoch das Gegenteil zu: Diejenigen mit Kindern im Haushalt nehmen mit einer etwas höheren Wahrscheinlichkeit an Bildungsmaßnahmen teil als diejenigen ohne Kinder. Das Alter der Kinder könnte sich auf die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung auswirken: Jüngere Eltern (25- bis 34-Jährige) haben vermutlich jüngere Kinder als ältere Eltern (Tab. C6.2a und C6.2b).

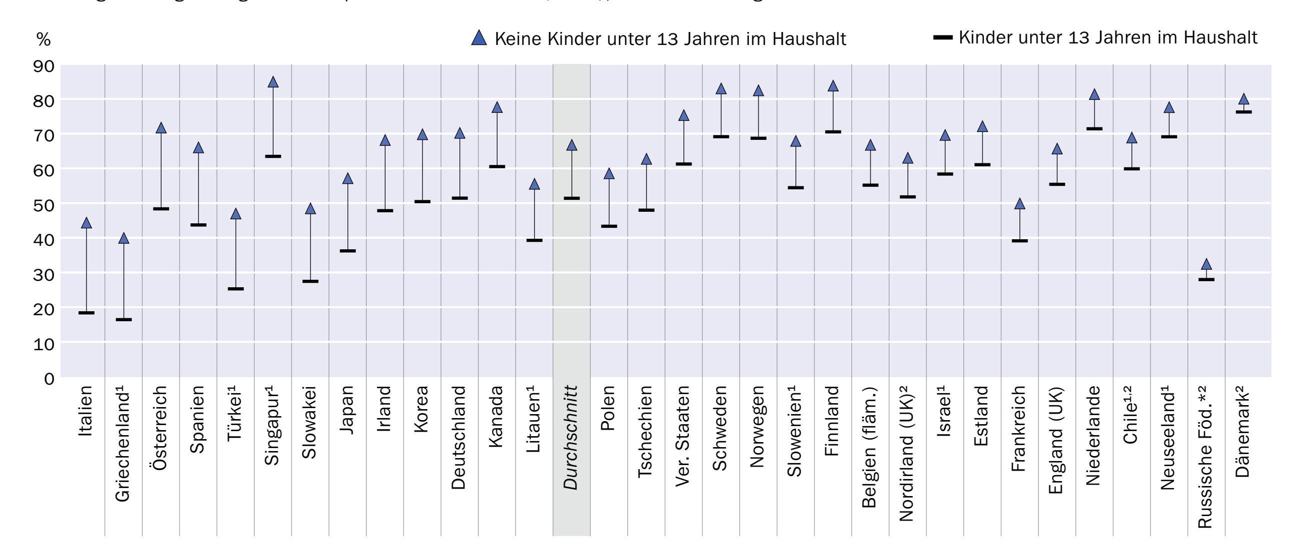
Von den 35- bis 44-Jährigen mit Kindern im Haushalt nehmen 55 Prozent an formaler und/ oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, von denjenigen ohne Kinder waren es 52 Prozent. Bei den 45- bis 54-Jährigen sind es 52 gegenüber 48 Prozent. In den meisten Ländern ist der Stichprobenumfang der älteren Erwachsenen (55- bis 64-Jährige) mit Kindern im Haushalt zu gering, um Ergebnisse anzuzeigen (Tab. C6.2b).

Abbildung C6.3 zeigt, dass sich in allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, bei der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen das Zusammenleben mit Kindern negativ auf die Bildungsteilnahme auswirkt. Chile, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland, die Niederlande und die Russische Föderation weisen den kleinsten Unterschied zwischen den Teilnahmequoten derjenigen mit Kindern und derjenigen ohne Kinder auf (höchstens 10 Prozentpunkte), und in Chile, Dänemark, Nordirland (Vereinigtes Königreich) und der Russischen Föderation ist die Differenz statistisch nicht signifikant. Die größten Unterschiede (20 Prozentpunkte oder mehr) bestehen in Griechenland, Irland,

**Abbildung C6.3**

**Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung junger Erwachsener mit und ohne Kinder im Haushalt (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 34-Jährige*




*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 2. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist mit 5 Prozent nicht signifikant.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen denen mit Kindern im Haushalt und denen ohne Kinder im Haushalt.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle C6.2a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558553*

Italien, Japan, Österreich, Singapur, der Slowakei, Spanien und der Türkei. In den Ländern mit höheren Teilnahmequoten sind die Unterschiede tendenziell am kleinsten (Abb. C6.3 und Tab. C6.1a, C6.2b).

Von den 25- bis 64-Jährigen nehmen sowohl Männer als auch Frauen mit Kindern im Haushalt häufiger an formalen und/oder nicht formalen Bildungsangeboten teil als diejenigen ohne Kinder im Haushalt. Dieser Effekt ist jedoch bei Männern ausgeprägter: 57 Prozent der Männer mit Kindern nehmen an Bildungsangeboten teil gegenüber 47 Prozent der Männer ohne Kinder. Diese Teilnahmequoten liegen für Frauen bei 50 bzw. 47 Prozent (Tab. C6.2b).

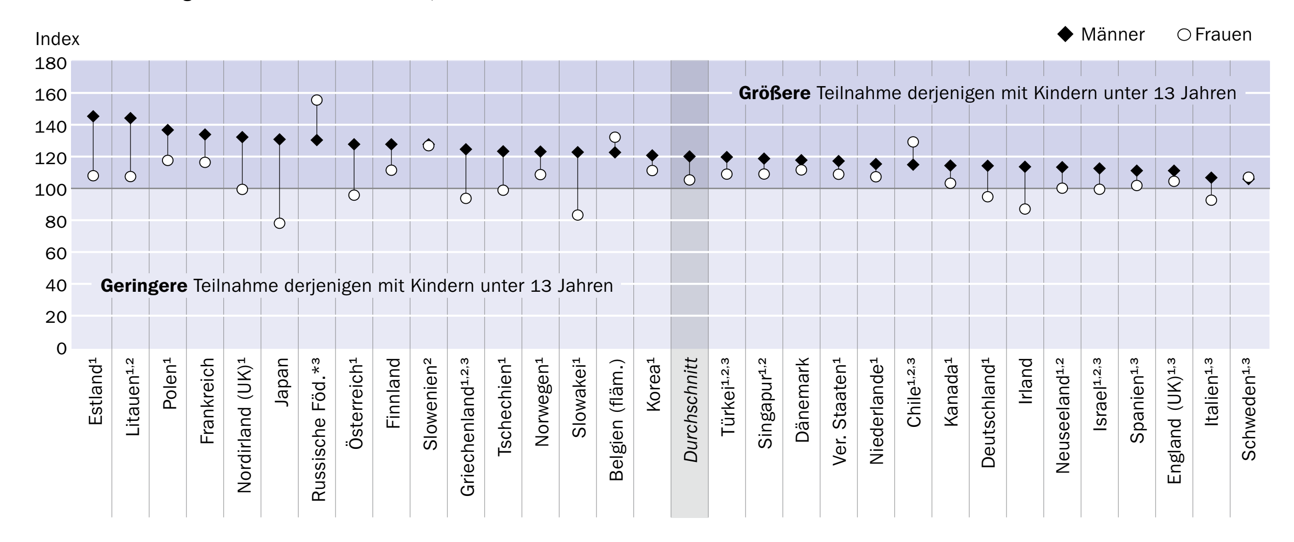
Abbildung C6.4 zeigt, dass in allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, Männer mit Kindern im Haushalt häufiger an formalen und/oder nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen als diejenigen ohne Kinder im Haushalt (Indexwert über 100). Der Unterschied ist in allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten signifikant, mit Ausnahme von Chile, England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Israel, Italien, der Russischen Föderation, Schweden, Spanien und der Türkei. Dagegen ist diese Differenz bei den Frauen nur in 8 der 32 Länder und subnationalen Einheiten signifikant: in Belgien (fläm.), Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Japan, der Russischen Föderation und Slowenien (Abb. C6.4 und Tab. C6.2b).

In Estland, Frankreich, Japan, Litauen, Nordirland (Vereinigtes Königreich) und Polen ist die Wahrscheinlichkeit, dass Männer mit Kindern im Haushalt an Angeboten der Erwachsenenbildung teilnehmen, besonders hoch (Indexwert über 130). Bei den Frauen ist der Index der relativen Teilnahme zugunsten derjenigen mit Kindern im Haushalt in Belgien

**Abbildung C6.4**

**Kinder im Haushalt und die relative Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), relative Teilnahme 25- bis 64-Jähriger mit Kindern im Haushalt im Vergleich zu 25- bis 64-Jährigen ohne Kinder im Haushalt; keine Kinder im Haushalt = 100*




*1. Der Unterschied in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen Frauen mit Kindern im Haushalt und Frauen ohne diese ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant. 2. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 3. Der Unterschied in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen Männern mit Kindern im Haushalt und Männern ohne diese ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der relativen Teilnahme von Männern mit Kindern im Haushalt.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle C6.2b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558572*

(fläm.) und der Russischen Föderation am höchsten mit einem Indexwert über 130, der zudem noch über dem der Männer liegt. Den niedrigsten Indexwert weist Japan auf, was darauf hindeutet, dass Frauen mit Kindern im Haushalt weniger an Bildungsangeboten teilnehmen als Frauen ohne Kinder im Haushalt (Abb. C6.4 und Tab. C6.2b).

## Ehrenamtliche Tätigkeit und Teilnahme an Erwachsenenbildung

Der vorherige Abschnitt zeigte, dass bestimmte Altersgruppen durch Kinder im Haushalt nicht von der Teilnahme an Erwachsenenbildung abgehalten werden – im Gegenteil gehen Kinder mit einer größeren Bildungsteilnahme einher. Der Zusammenhang zwischen größerer Verantwortung und der Teilnahme an Erwachsenenbildung lässt sich auch anhand der gesellschaftlichen Teilhabe messen. So lässt sich evaluieren, ob Erwachsene, die sich stärker sozial engagieren, z. B. durch ehrenamtliche Tätigkeiten, auch eher an Erwachsenenbildung teilnehmen.

Der Hintergrundfragebogen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) erfasst die gesellschaftliche Teilhabe durch eine Frage zur ehrenamtlichen Tätigkeit für gemeinnützige Organisationen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gab ein Drittel der Bevölkerung an, mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig zu sein, bei zwei Dritteln ist das nicht der Fall (s. Indikator A8 in OECD, 2014). Von den Erwachsenen, die mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, nehmen 62 Prozent an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, gegenüber 47 Prozent der nicht ehrenamtlich Tätigen (Indexwert von 131) (Tab. C6.3b).

Der Unterschied bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen Erwachsenen, die ehrenamtlich tätig sind, und denjenigen, die nicht ehrenamtlich tätig sind, ist in Griechenland, Polen, der Russischen Föderation und der Türkei am größten (Indexwert von mindestens 180) und in Dänemark, Finnland, Neuseeland und den Niederlanden am niedrigsten (Indexwert unter 115). In Ländern mit einer niedrigeren Gesamtteilnehmerquote bei formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nehmen ehrenamtlich Tätige tendenziell eher an diesen Maßnahmen teil als nicht ehrenamtlich Tätige. In Ländern mit einer höheren Gesamtteilnehmerquote ist dies weniger deutlich der Fall (Tab. C6.1a und C6.3b).

Gesellschaftliche Teilhabe in Form von ehrenamtlicher Tätigkeit mindestens einmal im Monat geht, unabhängig vom Erwerbsstatus, mit einer höheren Teilnahme an Erwachsenenbildung einher. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt die Teilnahmequote für Beschäftigte, die ehrenamtlich tätig sind, bei 69 Prozent, für nicht ehrenamtlich Tätige bei 56 Prozent. Bei denen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, liegen die entsprechenden Quoten bei 35 bzw. 19 Prozent. Die Wahrscheinlichkeit, dass Beschäftigte, die ehrenamtlich tätig sind, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, ist 1,2-mal höher als bei nicht ehrenamtlich tätigen Beschäftigten. Bei den ehrenamtlich tätigen Erwachsenen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, ist die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme 1,8-mal höher als bei nicht ehrenamtlich Tätigen. Diese höheren Teilnahmequoten für ehrenamtlich Tätige, ob Beschäftigte oder Erwachsene, die nicht im Arbeitsmarkt sind, finden sich mit einigen wenigen Ausnahmen, die statistisch nicht signifikant sind, in allen Ländern. Bei den Erwerbslosen ist zwar auf Länderebene eine ähnliche Entwicklung zu beobachten, es liegen jedoch zu wenige Beobachtungen vor, um verlässliche Durchschnittswerte für die OECD-Länder und subnationalen Einheiten zu schätzen (Abb. C6.5 und Tab. C6.3a).



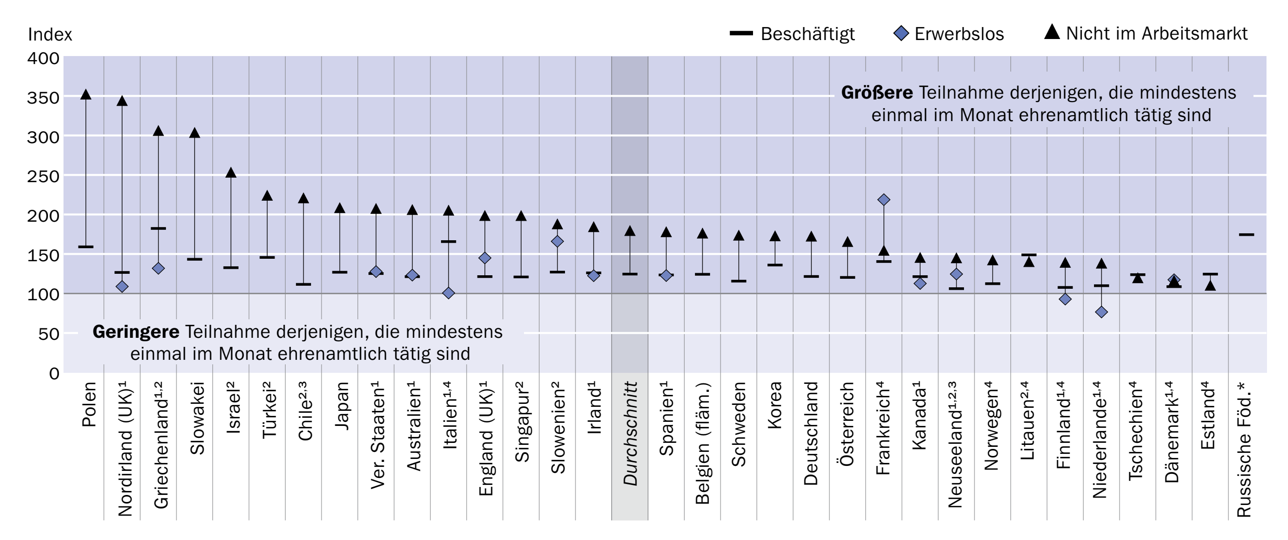
Bei den Beschäftigten in Griechenland, Italien, Polen und der Russischen Föderation sind die Teilnahmequoten an Erwachsenenbildung für ehrenamtlich Tätige im Vergleich zu nicht ehrenamtlich Tätigen besonders hoch (Indexwert über 150), während dieser relative Teilnahmeindex in Chile, Dänemark, Finnland, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden besonders niedrig ist (Indexwert unter 120). Die zweite Gruppe gehört – mit Ausnahme von Chile – zu den Ländern mit den höchsten Gesamtteilnehmerquoten. Bei den Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, ist die Wahrscheinlichkeit, an Erwachsenenbildung teilzunehmen, für ehrenamtlich Tätige in Griechenland, Nordirland (Vereinigtes Königreich), Polen und der Slowakei dreimal höher als bei den nicht ehrenamtlich Tätigen (Indexwert über 300) (Abb. C6.5 und Tab. C6.3a).

Ehrenamtlich Tätige aller Altersgruppen nehmen eher an Erwachsenenbildung teil als nicht ehrenamtlich Tätige. Dies trifft besonders auf ältere Erwachsene (55- bis 64-Jährige) zu: Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist die Wahrscheinlichkeit, dass ältere ehrenamtlich Tätige an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, 1,6-mal höher als bei den nicht ehrenamtlich Tätigen (47 bzw. 30 Prozent). Bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige), die ehrenamtlich tätig sind, ist die Wahrscheinlichkeit, an Erwachsenenbildung teilzunehmen, 1,3-mal höher als bei den nicht ehrenamtlich Tätigen (74 bzw. 58 Prozent). Dieses Bild ergibt sich für alle Altersgruppen in allen Ländern, mit einigen wenigen Ausnahmen, die statistisch nicht signifikant sind. In Griechenland, Nordirland (Vereinigtes Königreich), Polen, Österreich, der Russischen Föderation und der Türkei ist die Teilnahmequote an Erwachsenenbildung bei den älteren ehrenamtlich Tätigen mehr als doppelt so hoch wie bei den nicht ehrenamtlich

**Abbildung C6.5**

**Ehrenamtliche Tätigkeit und relative Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Erwerbsstatus (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), relative Teilnahme 25- bis 64-Jähriger, die mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, im Vergleich zu 25- bis 64-Jährigen, die dies nicht sind; keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat = 100*




*Anmerkung: Für einige Länder und subnationale Einheiten sind keine Werte angegeben, weil zu wenige Beobachtungen vorliegen, um verlässliche Werte anzugeben.*
*1. Der Unterschied in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen erwerbslosen 25- bis 64-Jährigen, die ehrenamtlich tätig sind, und denjenigen, die dies nicht sind, ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant. 2. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 3. Der Unterschied in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen 25- bis 64-jährigen Beschäftigten, die ehrenamtlich tätig sind, und denjenigen, die dies nicht sind, ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant. 4. Der Unterschied in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen 25- bis 64-Jährigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, und die ehrenamtlich tätig sind, und denjenigen, die dies nicht sind, ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der relativen Teilnahme von Erwachsenen, die nicht im Arbeitsmarkt sind und mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle C6.3a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558591*

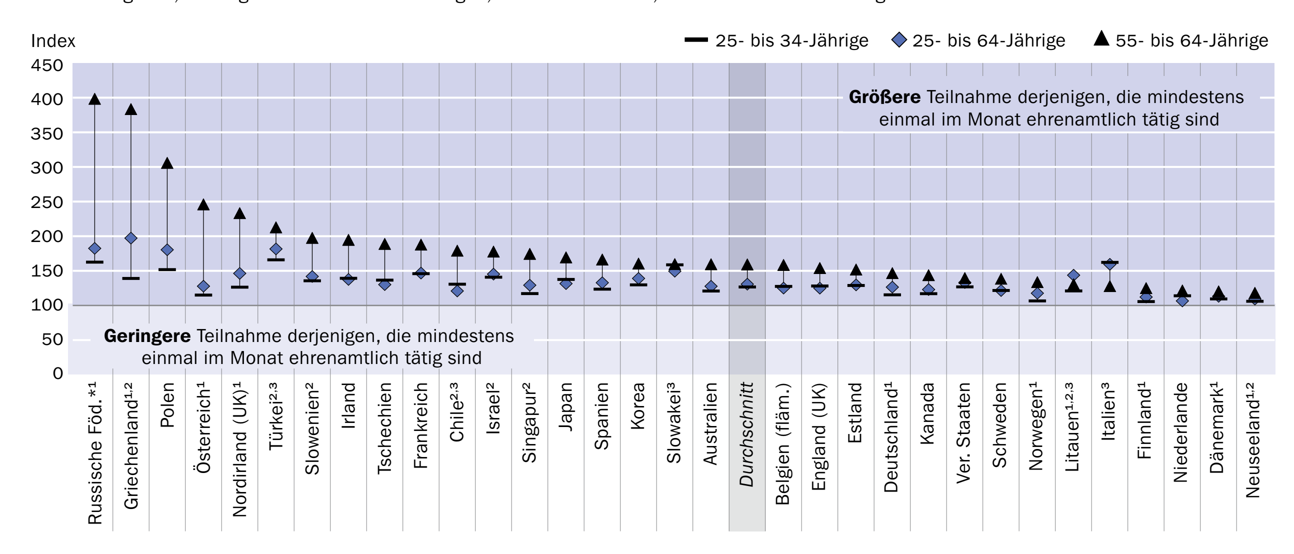
Tätigen derselben Altersgruppe (Indexwert über 200). In Dänemark, Finnland, Neuseeland und den Niederlanden ist der Index der relativen Teilnahme der 55- bis 64-jährigen ehrenamtlich Tätigen am niedrigsten (Indexwert höchstens 125) (Abb. C6.6 und Tab. C6.3b). Gesellschaftliche Teilnahme verringert zwar die je nach Bildungsstand bestehenden Unterschiede bei der Teilnahme an Erwachsenenbildung, eliminiert diese aber nicht. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten steigt mit dem Bildungsstand die Wahrscheinlichkeit für ehrenamtlich tätige Erwachsene gegenüber nicht ehrenamtlich Tätigen, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilzunehmen: 38 Prozent der ehrenamtlich Tätigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II nehmen an Erwachsenenbildung teil, bei den nicht ehrenamtlich Tätigen desselben Bildungsstands sind es 24 Prozent. Bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich liegen die Teilnahmequoten bei 56 Prozent für ehrenamtlich Tätige und bei 44 Prozent für nicht ehrenamtlich Tätige, bei Absolventen des Tertiärbereichs bei 76 Prozent für die ehrenamtlich Tätigen gegenüber 68 Prozent für die nicht ehrenamtlich Tätigen (Tab. C6.3c im Internet).

Erwachsene in Israel, Japan, Korea und Nordirland (Vereinigtes Königreich) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die ehrenamtlich tätig sind, nehmen mit deutlich größerer Wahrscheinlichkeit an Bildungsangeboten teil als nicht ehrenamtlich Tätige (Indexwert über 200). In Deutschland, Kanada, Neuseeland, den Niederlanden und Österreich ist der Unterschied geringer (Indexwert unter 130) (Tab. C6.3c im Internet).

**Abbildung C6.6**

**Ehrenamtliche Tätigkeit und relative Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe (2012 bzw. 2015)**

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), relative Teilnahme 25- bis 64-Jähriger, die mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, im Vergleich zu 25- bis 64-Jährigen, die dies nicht sind; keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat = 100*




*1. Der Unterschied in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen 25- bis 34-Jährigen, die ehrenamtlich tätig sind, und denjenigen, die dies nicht sind, ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant. 2. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*
*3. Der Unterschied in der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen 55- bis 64-Jährigen, die ehrenamtlich tätig sind, und denjenigen, die dies nicht sind, ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der relativen Teilnahme 55- bis 64-Jähriger, die mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle C6.3b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink:http://dx.doi.org/10.1787/888933558610*

Erwachsene in Griechenland, Israel, Korea und Polen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, die ehrenamtlich tätig sind, nehmen mit besonders großer Wahrscheinlichkeit an Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung teil (Indexwert über 150). In Chile, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Spanien ist dieser Effekt klein (Indexwert unter 110) (Tab. C6.3c im Internet).

Bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist der Unterschied zwischen ehrenamtlich Tätigen und nicht ehrenamtlich Tätigen tendenziell kleiner. Insbesondere in Griechenland, der Slowakei, der Türkei und der Russischen Föderation verbessert die gesellschaftliche Teilhabe die Teilnahme an Erwachsenenbildung (Indexwert über 120), während dieser Effekt in Chile, Finnland, Neuseeland, den Niederlanden und Singapur gering ist (Indexwert unter 105) (Tab. C6.3c im Internet).

Interessant ist es auch, den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme an Erwachsenenbildung einerseits und Geschlecht andererseits zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Männer wie Frauen, die ehrenamtlich tätig sind, von dem positiven Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme an Erwachsenenbildung profitieren. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten nehmen 63 Prozent der ehrenamtlich tätigen Männer an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil gegenüber 48 Prozent der nicht ehrenamtlich Tätigen, bei den Frauen sind es 61 Prozent gegenüber 46 Prozent (Tab. C6.d im Internet).

Kasten C6.1

## Offene Massen-Online-Kurse

Offene Massen-Online-Kurse (Massive open online courses – MOOCs) haben sich zur verbreitetsten Form des offenen Lernens im Tertiärbereich entwickelt. Einige Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs und andere Organisationen haben Kurse für jeden online zugänglich gemacht, der Interesse an der Teilnahme hat. Manchmal werden diese Kurse mit beachtlichen Ressourcen produziert, und in einigen Fällen werden sie von den besten Forschern oder Fakultäten der Welt unterrichtet bzw. entwickelt. Gegenüber den über Radio oder Fernsehen übertragenen Hochschulkursen der Vergangenheit bieten diese Kurse ein gewisses Maß der Lernbetreuung, die Unterrichtsmaterialien sind leichter zugänglich, und die Lernenden können sich anhand von Tests und Prüfungen selbst kontrollieren. Zwar gibt es bei einigen Angeboten nach Abschluss des Kurses eine Teilnahmebescheinigung, aber in der Regel werden bei MOOCs keine offiziellen Abschlüsse vergeben. MOOCs sind in der Regel kostenlos, es sei denn, die Lernenden möchten einen Nachweis der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Seit den ersten MOOCs im Jahr 2012 hat sich die Anzahl der MOOC-Nutzer signifikant erhöht – von geschätzten 16 bis 18 Millionen Nutzern 2014 auf 35 Millionen Nutzer im Jahr 2015 (Shah, 2015). Anfang 2016 waren 4.200 MOOCs verfügbar (Music, 2016). Bei der Interpretation dieser hohen Teilnehmerzahlen ist jedoch Vorsicht geboten. Um die Kursinhalte zu sehen, muss man sich zwar registrieren, viele Nutzer melden sich jedoch an und brechen wieder ab, ohne sich sehr mit den Kursinhalten befasst zu haben. So gibt beispielsweise der MOOC-Anbieter edX an, dass 47 Prozent der registrierten Nutzer sich 2013/2014 niemals mit den Inhalten befasst haben (Ho et al., 2015).

Theoretisch stellen MOOCs die neuesten Kenntnisse allen Menschen zur Verfügung, unabhängig davon, wo sie leben. Praktisch sind sie jedoch eher auf gebildetere und wohlhabendere Teilnehmer ausgelegt. Mindestens 60 Prozent der MOOC-Teilnehmer haben mindestens einen Bachelorabschluss (Ho et al., 2015). Untersuchungen zeigen außerdem, dass MOOC-Teilnehmer tendenziell in wohlhabenderen Gebieten leben. Das trifft vor allem auf die MOOC-Teilnehmer zu, die einen Abschluss erwerben und die in Schwellenländern leben. In Brasilien, China, Indien, der Russischen Föderation und Südafrika stammen 80 Prozent der MOOC-Teilnehmer aus den wohlhabendsten und am besten gebildeten 6 Prozent der Bevölkerung (Emanuel, 2013). Die meisten MOOC-Teilnehmer sind rund 30 Jahre alt – älter als die Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs im Durchschnitt (s. Indikator C3), aber noch immer jung. Der Anteil der Bildungsteilnehmer an Kursangeboten von HarvardX und MITx, die 30 Jahre oder älter sind, stieg jedoch zwischen 2012 und 2014 von 40 auf 47 Prozent (Ho et al., 2015). Das heißt, dass MOOCs zunehmend von älteren Menschen genutzt werden könnten, die begierig darauf sind, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu nutzen.

Anders als formale Fernbildungsgänge verleihen MOOCs üblicherweise keine Abschlüsse. Manchmal werden sie jedoch als Ergänzung einer formalen Hochschulbildung genutzt. Einige Einrichtungen versuchen, die nachgewiesene Teilnahme an bestimmten MOOCs bei ihrem Zulassungsverfahren zu berücksichtigen oder in den Bildungsgang zu integrieren (Vincent-Lancrin, 2016). MOOCs eröffnen daher neue Wege für die Entwicklung und Vermittlung neuer Bildungsgänge im Tertiärbereich. Zwar stellen MOOCs in ihrer heutigen Form und Nutzung keine Revolution des tertiären Bildungsmarkts dar, dennoch sind sie ein neues Angebot, das die Inhalte des Tertiärbereichs für jeden

zugänglicher macht und neue Alternativen bietet sowohl für den traditionellen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als auch für diejenigen, die lebenslang lernen wollen (Vincent-Lancrin, 2016).

Berücksichtigt man bei der Analyse der ehrenamtlich Tätigen zusätzlich noch, ob Kinder unter 13 Jahren im Haushalt leben, zeigt sich ein noch stärkerer Zusammenhang mit der Teilnahme an Erwachsenenbildung als bei der Betrachtung nur eines der beiden Elemente. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt die Teilnahmequote für Erwachsene mit einem Kind unter 13 Jahren im Haushalt, die mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig sind, bei 66 Prozent, bei Erwachsenen, auf die beides nicht zutrifft, dagegen bei 45 Prozent (Tab. C6.3e im Internet).

## Definitionen

*Altersgruppen: Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige, *jüngere Erwachsene* auf 25- bis 34-Jährige und *ältere Erwachsene* auf 55- bis 64-Jährige.

*Fort- und Weiterbildung: Formale Fort- und Weiterbildung* ist als geplante Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Colleges, Hochschulen und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, das normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht für Kinder bzw. junge Menschen darstellt. Bei den Anbietern kann es sich um öffentliche oder private Einrichtungen handeln. *Nicht formale Fort- und Weiterbildung* ist definiert als fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau der vorstehenden Definition der formalen Fort- und Weiterbildung entspricht. Sie kann sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und sich an alle Altersgruppen wenden. Je nach den landesspezifischen Gegebenheiten können hierzu Bildungsmaßnahmen gehören, die die Lesekompetenz Erwachsener fördern, Grundbildungsmaßnahmen für nicht zur Schule gehende Kinder sowie Maßnahmen, die berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung oder Allgemeinbildung vermitteln. Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) verwendet eine Liste möglicher nicht formaler Bildungsaktivitäten einschließlich Fernstudium, Privatunterricht, organisierter Unterrichtseinheiten für eine Ausbildung am Arbeitsplatz und Workshops oder Seminare, um die Befragten zu veranlassen, sämtliche Lernaktivitäten aufzuführen, an denen sie in den vorangegangenen 12 Monaten teilgenommen hatten. Dabei können einige dieser Lernaktivitäten auch von kurzer Dauer sein.

*Bildungsbereiche: Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

*Relative Teilnahme an Erwachsenenbildung (Index):* Der Index der relativen Teilnahme zeigt, wie viel höher die Wahrscheinlichkeit für Gruppe A ist, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilzunehmen, als für Gruppe B. Er wird berechnet als

$$\text{relative Teilnahme} = 100 \times \frac{\text{Bildungsbeteiligung A}}{\text{Bildungsbeteiligung B}}$$

*Gesellschaftliche Teilhabe oder ehrenamtliche Tätigkeit: Ehrenamtlich Tätige* bezieht sich auf Erwachsene, die wenigstens einmal im Monat ehrenamtlich für eine gemeinnützige Organisation tätig sind. *Nicht ehrenamtlich Tätige* bezieht sich auf Erwachsene, die nie oder seltener als einmal pro Monat ehrenamtlich für eine gemeinnützige Organisation tätig sind. *Mit Kindern im Haushalt* bezieht sich auf Erwachsene mit wenigstens einem Kind unter 13 Jahren (12 Jahre oder jünger) im Haushalt.

## Angewandte Methodik

Beobachtungen auf der Basis eines Zählers von weniger als 3 Beobachtungen und einem Nenner von weniger als 30 Beobachtungen wurden in den Tabellen durch „c" ersetzt.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Alle Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

**Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)**
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weiterführende Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills,* Second Edition (OECD, 2016b).

## Weiterführende Informationen

Borkowsky, A. (2013), „Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators", *OECD Education Working Papers,* No. 88, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en*.

Emanuel, E.J. (2013), „Online education: MOOCs taken by educated few", *Nature,* Vol. 503/7476, p. 342.

Ho, A. D. et al. (2015), „HarvardX and MITX: Two years of open online courses Fall 2012-Summer 2014“, *HarvardX Working Paper*, No. 10, *https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2586847*.

Music, A. (2016), „Massive open online courses (MOOCs): Trends and future perspectives“, background paper to OECD International Seminar, *„Opening Higher Education: What The Future Might Bring“*, Berlin, Germany, 8–9 December 2016.

OECD (2016a), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2016b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, Second Edition, OECD, Paris, *www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf*.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2013), OECD Skills Outlook 2013: *First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*.

OECD (2012, 2015), *Survey of Adult Skills (PIAAC)*, *www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis*.

Shah, D. (2015), „By the numbers: MOOCs in 2015“, Class Central website, *www.class-central.com/report/moocs-2015-stats/*.

Vincent-Lancrin, S. (2016), „Open higher education: What are we talking about?“, background paper to OECD International Seminar, *„Opening Higher Education: What the Future Might Bring“*, Berlin, Germany, 8–9 December 2016.

C
6

## Tabellen Indikator C6

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933561422*

- Tabelle C6.1a: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)
- Tabelle C6.1b: Bereitschaft zur Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung und Hindernisgründe einer Teilnahme (2012 bzw. 2015)
- Tabelle C6.2a: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und danach, ob Kinder im Haushalt leben (2012 bzw. 2015)
- Tabelle C6.2b: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht und danach, ob Kinder im Haushalt leben (2012 bzw. 2015)

- **WEB** Table C6.2c: Participation in formal and/or non-formal education, by educational attainment and whether there are young children in the household (2012 or 2015) (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand und danach, ob Kinder im Haushalt leben [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table C6.2d: Participation in formal and/or non-formal education, by labour-force status and whether there are young children in the household (2012 or 2015) (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Erwerbsstatus und danach, ob Kinder im Haushalt leben [2012 bzw. 2015])

- Tabelle C6.3a: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Erwerbsstatus und ehrenamtlicher Tätigkeit (2012 bzw. 2015)

- Tabelle C6.3b: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und ehrenamtlicher Tätigkeit (2012 bzw. 2015)

- **WEB** Table C6.3c: Participation in formal and/or non-formal education, by educational attainment and participation in volunteering activities

- **WEB** Table C6.3d: Participation in formal and/or non-formal education, by gender and participation in volunteering activities (2012 or 2015) (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht und ehrenamtlicher Tätigkeit [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table C6.3e: Participation in formal and/or non-formal education, by whether there are young children in the household and participation in volunteering activities (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, danach, ob Kinder im Haushalt leben, und nach ehrenamtlicher Tätigkeit [2012 bzw. 2015])

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle C6.1a

### Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*

| | Teilnahme nur an formaler Fort- und Weiterbildung | | Teilnahme nur an nicht formaler Fort- und Weiterbildung | | Teilnahme an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung | | Keine Teilnahme | | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | |
| Australien | 5 | (0,4) | 39 | (0,8) | 12 | (0,5) | 44 | (0,7) | 100 |
| Österreich | 2 | (0,2) | 42 | (0,7) | 4 | (0,3) | 52 | (0,7) | 100 |
| Kanada | 5 | (0,3) | 44 | (0,6) | 9 | (0,4) | 42 | (0,6) | 100 |
| Chile[1] | 3 | (0,4) | 34 | (1,2) | 10 | (1,2) | 53 | (1,9) | 100 |
| Tschechien | 2 | (0,3) | 44 | (1,2) | 4 | (0,4) | 50 | (1,2) | 100 |
| Dänemark | 5 | (0,3) | 52 | (0,6) | 9 | (0,4) | 34 | (0,6) | 100 |
| Estland | 2 | (0,2) | 44 | (0,7) | 7 | (0,3) | 47 | (0,7) | 100 |
| Finnland | 5 | (0,3) | 51 | (0,7) | 11 | (0,4) | 34 | (0,7) | 100 |
| Frankreich | 3 | (0,2) | 31 | (0,6) | 2 | (0,2) | 64 | (0,6) | 100 |
| Deutschland | 3 | (0,3) | 46 | (1,1) | 4 | (0,3) | 47 | (1,0) | 100 |
| Griechenland[1] | 2 | (0,3) | 15 | (0,7) | 3 | (0,3) | 80 | (0,8) | 100 |
| Irland | 6 | (0,4) | 36 | (0,8) | 9 | (0,4) | 49 | (0,7) | 100 |
| Israel[1] | 8 | (0,4) | 34 | (0,8) | 11 | (0,5) | 47 | (0,8) | 100 |
| Italien | 3 | (0,3) | 19 | (0,8) | 3 | (0,3) | 75 | (1,0) | 100 |
| Japan | 1 | (0,2) | 39 | (0,8) | 2 | (0,2) | 58 | (0,8) | 100 |
| Korea | 1 | (0,1) | 45 | (0,8) | 4 | (0,3) | 50 | (0,8) | 100 |
| Niederlande | 4 | (0,4) | 50 | (0,7) | 10 | (0,5) | 36 | (0,6) | 100 |
| Neuseeland[1] | 4 | (0,3) | 50 | (0,9) | 14 | (0,6) | 32 | (0,8) | 100 |
| Norwegen | 5 | (0,3) | 49 | (0,7) | 11 | (0,5) | 36 | (0,7) | 100 |
| Polen | 3 | (0,3) | 28 | (0,7) | 4 | (0,3) | 65 | (0,8) | 100 |
| Slowakei | 2 | (0,2) | 27 | (0,8) | 3 | (0,3) | 67 | (0,8) | 100 |
| Slowenien[1] | 4 | (0,3) | 38 | (0,8) | 6 | (0,4) | 52 | (0,8) | 100 |
| Spanien | 4 | (0,3) | 34 | (0,7) | 8 | (0,4) | 53 | (0,7) | 100 |
| Schweden | 5 | (0,4) | 53 | (0,8) | 9 | (0,4) | 34 | (0,8) | 100 |
| Türkei[1] | 5 | (0,4) | 12 | (0,5) | 6 | (0,5) | 77 | (0,8) | 100 |
| Vereinigte Staaten | 4 | (0,4) | 45 | (1,1) | 10 | (0,5) | 41 | (1,1) | 100 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 3 | (0,2) | 41 | (0,8) | 5 | (0,4) | 51 | (0,8) | 100 |
| England (UK) | 5 | (0,4) | 40 | (0,8) | 11 | (0,5) | 44 | (0,9) | 100 |
| Nordirland (UK) | 4 | (0,4) | 37 | (1,0) | 8 | (0,6) | 51 | (0,9) | 100 |
| **Durchschnitt** | **4** | **(0,1)** | **39** | **(0,2)** | **7** | **(0,1)** | **50** | **(0,2)** | **100** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 3 | (0,3) | 28 | (0,9) | 3 | (0,4) | 66 | (0,8) | 100 |
| Russische Föd.* | 3 | (0,3) | 13 | (1,0) | 3 | (0,5) | 80 | (1,6) | 100 |
| Singapur[1] | 2 | (0,3) | 46 | (0,8) | 8 | (0,4) | 43 | (0,7) | 100 |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561213*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 6

## Tabelle C6.1b

### Bereitschaft zur Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung und Hindernisgründe einer Teilnahme (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*

| | Wunsch der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung | | | | | | | | Hindernisgründe einer Teilnahme an (mehr) formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Teilnahme | | | | Keine Teilnahme | | | | Kinderbetreuung bzw. Familien-verpflichtungen | | Zu teuer | | Beruflich zu viel zu tun | |
| | Wunsch an (mehr) Maßnahmen teilzunehmen | | Kein Wunsch der Teilnahme | | Wunsch der Teilnahme | | Kein Wunsch der Teilnahme | | | | | | | |
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 17 | (0,6) | 39 | (0,8) | 8 | (0,5) | 37 | (0,7) | 21 | (1,3) | 18 | (1,5) | 27 | (1,2) |
| Österreich | 13 | (0,5) | 35 | (0,7) | 7 | (0,4) | 45 | (0,7) | 15 | (1,2) | 11 | (1,3) | 35 | (1,6) |
| Kanada | 24 | (0,5) | 35 | (0,5) | 8 | (0,3) | 34 | (0,5) | 17 | (1,0) | 19 | (0,9) | 30 | (0,9) |
| Chile[1] | 21 | (1,4) | 27 | (1,1) | 12 | (0,5) | 40 | (1,9) | 17 | (1,2) | 16 | (1,5) | 26 | (1,9) |
| Tschechien | 12 | (0,6) | 37 | (1,1) | 4 | (0,6) | 46 | (1,3) | 13 | (2,0) | 14 | (1,7) | 36 | (3,5) |
| Dänemark | 26 | (0,7) | 40 | (0,7) | 8 | (0,4) | 26 | (0,6) | 5 | (0,6) | 14 | (0,9) | 27 | (1,2) |
| Estland | 22 | (0,5) | 30 | (0,7) | 10 | (0,5) | 38 | (0,6) | 10 | (0,6) | 19 | (0,9) | 29 | (0,9) |
| Finnland | 25 | (0,7) | 41 | (0,7) | 6 | (0,4) | 28 | (0,7) | 9 | (0,8) | 7 | (0,7) | 29 | (1,4) |
| Frankreich | 11 | (0,4) | 25 | (0,5) | 8 | (0,3) | 56 | (0,7) | 8 | (0,7) | 17 | (1,1) | 23 | (1,3) |
| Deutschland | 22 | (0,7) | 31 | (0,9) | 7 | (0,5) | 40 | (1,1) | 15 | (1,2) | 9 | (0,9) | 33 | (1,5) |
| Griechenland[1] | 9 | (0,6) | 12 | (0,7) | 6 | (0,5) | 74 | (0,9) | 19 | (1,8) | 29 | (2,2) | 18 | (2,1) |
| Irland | 19 | (0,6) | 32 | (0,7) | 12 | (0,5) | 38 | (0,8) | 20 | (1,1) | 21 | (1,1) | 22 | (1,1) |
| Israel[1] | 18 | (0,6) | 35 | (0,8) | 8 | (0,4) | 39 | (0,8) | 18 | (1,2) | 25 | (1,4) | 29 | (1,4) |
| Italien | 8 | (0,6) | 17 | (0,7) | 8 | (0,6) | 67 | (1,1) | 19 | (1,8) | 15 | (1,6) | 40 | (2,3) |
| Japan | 14 | (0,6) | 28 | (0,6) | 6 | (0,3) | 52 | (0,8) | 19 | (1,4) | 8 | (1,0) | 38 | (1,9) |
| Korea | 21 | (0,6) | 29 | (0,7) | 12 | (0,5) | 38 | (0,8) | 17 | (0,8) | 11 | (0,9) | 46 | (1,3) |
| Niederlande | 18 | (0,5) | 46 | (0,7) | 5 | (0,4) | 31 | (0,6) | 12 | (1,0) | 14 | (1,3) | 30 | (1,7) |
| Neuseeland[1] | 29 | (0,7) | 39 | (0,8) | 9 | (0,5) | 23 | (0,7) | 19 | (1,1) | 14 | (1,1) | 30 | (1,1) |
| Norwegen | 20 | (0,6) | 44 | (0,8) | 6 | (0,4) | 30 | (0,7) | 12 | (1,0) | 9 | (0,9) | 33 | (1,3) |
| Polen | 9 | (0,5) | 27 | (0,7) | 3 | (0,3) | 61 | (0,8) | 14 | (2,1) | 20 | (2,2) | 16 | (1,7) |
| Slowakei | 7 | (0,4) | 26 | (0,8) | 3 | (0,2) | 64 | (0,8) | 10 | (1,7) | 14 | (1,9) | 33 | (2,6) |
| Slowenien[1] | 14 | (0,6) | 35 | (0,7) | 5 | (0,4) | 47 | (0,8) | 13 | (1,2) | 25 | (1,8) | 16 | (1,3) |
| Spanien | 20 | (0,6) | 27 | (0,6) | 11 | (0,5) | 42 | (0,6) | 22 | (1,0) | 10 | (0,9) | 29 | (1,3) |
| Schweden | 25 | (0,7) | 41 | (0,9) | 8 | (0,5) | 26 | (0,7) | 13 | (0,9) | 12 | (1,0) | 26 | (1,3) |
| Türkei[1] | 5 | (0,3) | 18 | (0,7) | 4 | (0,3) | 74 | (0,8) | 22 | (2,7) | 8 | (1,7) | 29 | (2,7) |
| Vereinigte Staaten | 27 | (0,8) | 32 | (0,9) | 9 | (0,6) | 31 | (1,1) | 17 | (1,1) | 23 | (1,3) | 28 | (1,5) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 13 | (0,5) | 36 | (0,7) | 5 | (0,4) | 46 | (0,8) | 20 | (1,4) | 5 | (0,8) | 32 | (1,8) |
| England (UK) | 18 | (0,8) | 38 | (0,8) | 7 | (0,4) | 37 | (0,9) | 14 | (0,9) | 20 | (1,4) | 30 | (1,6) |
| Nordirland (UK) | 13 | (0,6) | 36 | (1,0) | 5 | (0,4) | 46 | (0,9) | 16 | (1,5) | 17 | (1,8) | 26 | (2,2) |
| **Durchschnitt** | **17** | **(0,1)** | **32** | **(0,1)** | **7** | **(0,1)** | **43** | **(0,2)** | **15** | **(0,2)** | **15** | **(0,3)** | **29** | **(0,3)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 11 | (0,6) | 22 | (0,8) | 4 | (0,4) | 62 | (0,9) | 9 | (1,4) | 24 | (1,6) | 31 | (2,1) |
| Russische Föd.* | 4 | (0,4) | 15 | (1,2) | 4 | (0,4) | 76 | (1,8) | 13 | (2,8) | 24 | (2,8) | 27 | (2,6) |
| Singapur[1] | 27 | (0,7) | 30 | (0,7) | 8 | (0,4) | 35 | (0,6) | 17 | (1,1) | 13 | (0,9) | 40 | (1,4) |

*Anmerkung: Spalten aller möglichen Hindernisgründe einer Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561232*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C6.2a

### Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und danach, ob Kinder im Haushalt leben (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*

| | 25- bis 34-Jährige | | | | 35- bis 44-Jährige | | | | 45- bis 54-Jährige | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Keine Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Keine Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Keine Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | |
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | 48 | (2,9) | 72 | (1,9) | 55 | (2,2) | 54 | (2,3) | 52 | (3,8) | 50 | (1,7) |
| Kanada | 60 | (1,6) | 78 | (1,4) | 64 | (1,4) | 64 | (1,7) | 58 | (3,0) | 57 | (1,2) |
| Chile[1] | 60 | (3,2) | 69 | (2,9) | 51 | (2,8) | 45 | (5,7) | 43 | (6,3) | 40 | (2,3) |
| Tschechien | 48 | (3,3) | 63 | (2,4) | 57 | (3,3) | 54 | (3,3) | 57 | (8,2) | 55 | (3,1) |
| Dänemark | 76 | (2,1) | 80 | (1,8) | 73 | (1,5) | 69 | (2,7) | 64 | (2,6) | 66 | (1,6) |
| Estland | 61 | (1,5) | 72 | (1,7) | 62 | (1,7) | 54 | (1,9) | 52 | (3,2) | 50 | (1,5) |
| Finnland | 70 | (2,1) | 84 | (1,5) | 78 | (1,4) | 77 | (2,1) | 75 | (3,3) | 66 | (1,5) |
| Frankreich | 39 | (1,8) | 50 | (1,8) | 43 | (1,5) | 39 | (2,1) | 39 | (2,2) | 38 | (1,5) |
| Deutschland | 51 | (2,9) | 70 | (2,3) | 55 | (2,6) | 61 | (2,6) | 58 | (3,7) | 53 | (1,8) |
| Griechenland[1] | 16 | (2,9) | 40 | (2,6) | 26 | (2,0) | 23 | (2,1) | 18 | (2,6) | 15 | (1,5) |
| Irland | 48 | (2,0) | 68 | (2,0) | 52 | (1,7) | 54 | (2,4) | 52 | (3,3) | 47 | (2,0) |
| Israel[1] | 58 | (2,1) | 70 | (1,9) | 53 | (2,0) | 51 | (2,4) | 53 | (2,9) | 45 | (2,4) |
| Italien | 18 | (3,0) | 44 | (2,9) | 27 | (1,8) | 26 | (2,0) | 28 | (3,3) | 23 | (1,8) |
| Japan | 36 | (2,9) | 57 | (2,4) | 43 | (1,7) | 44 | (2,2) | 53 | (3,6) | 44 | (1,9) |
| Korea | 50 | (2,7) | 70 | (1,7) | 58 | (1,9) | 51 | (2,4) | 53 | (4,4) | 43 | (1,5) |
| Niederlande | 71 | (2,5) | 81 | (1,7) | 67 | (1,9) | 70 | (2,5) | 72 | (2,9) | 64 | (1,7) |
| Neuseeland[1] | 69 | (2,0) | 78 | (2,1) | 73 | (1,5) | 67 | (2,5) | 66 | (2,8) | 66 | (2,1) |
| Norwegen | 69 | (2,3) | 82 | (2,0) | 73 | (1,6) | 70 | (2,5) | 68 | (2,5) | 62 | (1,7) |
| Polen | 43 | (2,4) | 59 | (2,2) | 42 | (2,4) | 39 | (2,6) | 30 | (3,6) | 32 | (1,6) |
| Slowakei | 27 | (2,0) | 48 | (2,0) | 39 | (2,0) | 37 | (2,4) | 39 | (4,7) | 36 | (1,6) |
| Slowenien[1] | 54 | (2,3) | 68 | (1,9) | 60 | (2,4) | 53 | (2,4) | 52 | (4,3) | 47 | (1,6) |
| Spanien | 44 | (2,7) | 66 | (2,0) | 50 | (1,7) | 54 | (2,5) | 52 | (3,1) | 44 | (1,7) |
| Schweden | 69 | (2,6) | 83 | (1,8) | 69 | (2,0) | 66 | (2,7) | 69 | (3,4) | 67 | (1,9) |
| Türkei[1] | 25 | (1,9) | 47 | (2,7) | 26 | (1,7) | 24 | (2,6) | 18 | (2,4) | 17 | (1,8) |
| Vereinigte Staaten | 61 | (2,3) | 75 | (2,5) | 67 | (2,2) | 55 | (2,7) | 62 | (4,7) | 55 | (2,2) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 55 | (2,4) | 67 | (2,5) | 59 | (2,2) | 49 | (2,5) | 59 | (3,6) | 48 | (1,9) |
| England (UK) | 55 | (2,3) | 66 | (2,5) | 61 | (2,2) | 64 | (2,3) | 61 | (3,2) | 58 | (1,7) |
| Nordirland (UK) | 52 | (3,0) | 63 | (3,1) | 53 | (2,6) | 51 | (2,5) | 57 | (5,2) | 47 | (2,0) |
| **Durchschnitt** | **51** | **(0,5)** | **67** | **(0,4)** | **55** | **(0,4)** | **52** | **(0,5)** | **52** | **(0,7)** | **48** | **(0,3)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 39 | (2,7) | 56 | (3,1) | 37 | (2,6) | 34 | (2,7) | 37 | (6,3) | 30 | (2,0) |
| Russische Föd.* | 28 | (3,2) | 32 | (3,3) | 22 | (2,0) | 23 | (3,1) | 23 | (6,4) | 15 | (2,5) |
| Singapur[1] | 63 | (2,5) | 85 | (1,4) | 63 | (1,9) | 64 | (2,2) | 60 | (3,2) | 46 | (1,5) |

*Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben zu 55- bis 64-Jährigen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561251*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle C6.2b

### Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht und danach, ob Kinder im Haushalt leben (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*

| | Männer und Frauen | | | | Männer | | | | Frauen | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Keine Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Keine Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | | Keine Kinder unter 13 Jahren im Haushalt | |
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | 52 | (1,6) | 47 | (0,9) | 59 | (2,2) | 46 | (1,3) | 45 | (2,1) | 47 | (1,5) |
| Kanada | 62 | (1,0) | 57 | (0,7) | 65 | (1,5) | 57 | (1,0) | 59 | (1,4) | 57 | (0,9) |
| Chile[1] | 53 | (2,7) | 44 | (2,1) | 58 | (3,1) | 50 | (2,6) | 48 | (3,4) | 38 | (2,5) |
| Tschechien | 53 | (2,1) | 48 | (1,4) | 61 | (3,5) | 50 | (1,9) | 46 | (2,2) | 46 | (1,7) |
| Dänemark | 73 | (1,0) | 63 | (0,8) | 71 | (1,5) | 60 | (1,3) | 74 | (1,5) | 66 | (1,2) |
| Estland | 60 | (1,1) | 49 | (0,9) | 61 | (1,6) | 42 | (1,4) | 60 | (1,5) | 55 | (1,1) |
| Finnland | 75 | (1,2) | 63 | (0,8) | 74 | (1,8) | 58 | (1,1) | 76 | (1,9) | 68 | (1,2) |
| Frankreich | 41 | (1,0) | 33 | (0,8) | 43 | (1,7) | 32 | (1,0) | 39 | (1,2) | 34 | (1,0) |
| Deutschland | 55 | (1,5) | 52 | (1,2) | 62 | (2,2) | 54 | (1,4) | 48 | (2,0) | 50 | (1,6) |
| Griechenland[1] | 22 | (1,2) | 20 | (0,9) | 26 | (2,1) | 21 | (1,3) | 18 | (1,6) | 19 | (1,3) |
| Irland | 50 | (1,0) | 51 | (1,0) | 57 | (1,8) | 50 | (1,4) | 45 | (1,4) | 52 | (1,3) |
| Israel[1] | 55 | (1,3) | 52 | (0,9) | 57 | (1,7) | 51 | (1,6) | 52 | (1,7) | 53 | (1,7) |
| Italien | 25 | (1,4) | 25 | (1,1) | 28 | (2,4) | 26 | (1,5) | 22 | (1,7) | 23 | (1,2) |
| Japan | 43 | (1,2) | 42 | (1,0) | 59 | (2,0) | 45 | (1,3) | 30 | (1,8) | 38 | (1,1) |
| Korea | 56 | (1,6) | 48 | (0,9) | 62 | (2,3) | 51 | (1,3) | 49 | (2,0) | 44 | (1,2) |
| Niederlande | 69 | (1,4) | 62 | (0,8) | 73 | (1,9) | 64 | (1,2) | 65 | (2,1) | 60 | (1,2) |
| Neuseeland[1] | 70 | (1,1) | 66 | (1,1) | 74 | (1,7) | 65 | (1,5) | 67 | (1,4) | 67 | (1,6) |
| Norwegen | 70 | (1,2) | 61 | (1,0) | 72 | (1,6) | 58 | (1,3) | 69 | (1,9) | 64 | (1,4) |
| Polen | 41 | (1,6) | 33 | (0,9) | 43 | (2,3) | 32 | (1,3) | 39 | (2,2) | 34 | (1,1) |
| Slowakei | 34 | (1,6) | 33 | (0,9) | 40 | (2,2) | 32 | (1,3) | 28 | (2,0) | 34 | (1,3) |
| Slowenien[1] | 57 | (1,6) | 45 | (1,0) | 55 | (2,0) | 43 | (1,4) | 58 | (2,1) | 46 | (1,3) |
| Spanien | 48 | (1,3) | 46 | (0,8) | 51 | (1,8) | 46 | (1,1) | 46 | (1,7) | 45 | (1,3) |
| Schweden | 69 | (1,5) | 65 | (0,9) | 66 | (2,1) | 63 | (1,4) | 71 | (2,1) | 66 | (1,3) |
| Türkei[1] | 25 | (1,3) | 21 | (1,0) | 31 | (1,9) | 26 | (1,4) | 17 | (1,5) | 15 | (1,2) |
| Vereinigte Staaten | 64 | (1,6) | 57 | (1,3) | 66 | (2,7) | 56 | (1,6) | 63 | (1,9) | 58 | (1,7) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 57 | (1,4) | 45 | (1,0) | 56 | (2,1) | 46 | (1,4) | 59 | (1,8) | 44 | (1,3) |
| England (UK) | 59 | (1,4) | 55 | (1,0) | 62 | (2,2) | 56 | (1,5) | 56 | (1,6) | 54 | (1,3) |
| Nordirland (UK) | 53 | (1,9) | 47 | (1,3) | 58 | (3,0) | 44 | (1,8) | 49 | (2,3) | 49 | (1,7) |
| **Durchschnitt** | **53** | **(0,3)** | **47** | **(0,2)** | **57** | **(0,4)** | **47** | **(0,3)** | **50** | **(0,4)** | **47** | **(0,3)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 38 | (1,8) | 31 | (1,1) | 38 | (2,9) | 27 | (1,8) | 38 | (2,2) | 35 | (1,5) |
| Russische Föd.* | 25 | (2,3) | 17 | (1,8) | 19 | (2,9) | 15 | (1,9) | 30 | (3,0) | 20 | (2,1) |
| Singapur[1] | 63 | (1,5) | 55 | (0,9) | 68 | (1,9) | 57 | (1,3) | 57 | (2,1) | 52 | (1,1) |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561270*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 6

## Tabelle C6.3a

### Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Erwerbsstatus und ehrenamtlicher Tätigkeit (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*

| | Beschäftigt | | | | Erwerbslos | | | | Nicht im Arbeitsmarkt | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | |
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 75 | (2,0) | 62 | (0,8) | 64 | (9,9) | 52 | (5,2) | 35 | (4,1) | 17 | (1,5) |
| Österreich | 64 | (1,7) | 53 | (1,0) | c | c | 48 | (5,6) | 31 | (4,0) | 19 | (1,7) |
| Kanada | 75 | (1,2) | 62 | (0,8) | 55 | (5,8) | 49 | (3,3) | 35 | (2,9) | 24 | (1,3) |
| Chile[1] | 58 | (3,3) | 52 | (2,1) | c | c | 44 | (7,6) | 44 | (6,2) | 20 | (2,4) |
| Tschechien | 73 | (3,7) | 59 | (1,4) | c | c | 32 | (5,4) | 16 | (5,0) | 13 | (1,8) |
| Dänemark | 78 | (1,2) | 72 | (0,9) | 71 | (5,9) | 61 | (4,3) | 39 | (4,1) | 33 | (1,8) |
| Estland | 74 | (2,1) | 60 | (0,9) | c | c | 35 | (2,9) | 18 | (4,7) | 16 | (1,1) |
| Finnland | 80 | (1,6) | 74 | (0,8) | 56 | (8,3) | 60 | (4,2) | 40 | (4,3) | 28 | (1,7) |
| Frankreich | 57 | (1,8) | 41 | (0,9) | 54 | (7,9) | 25 | (3,0) | 21 | (2,7) | 13 | (1,1) |
| Deutschland | 68 | (1,8) | 56 | (1,2) | c | c | 41 | (4,9) | 37 | (4,8) | 22 | (2,0) |
| Griechenland[1] | 48 | (4,4) | 26 | (1,3) | 21 | (9,9) | 16 | (1,8) | 24 | (5,0) | 8 | (0,9) |
| Irland | 74 | (1,8) | 58 | (1,1) | 47 | (6,0) | 39 | (2,8) | 42 | (3,7) | 23 | (1,4) |
| Israel[1] | 76 | (1,9) | 57 | (1,0) | c | c | 39 | (4,8) | 56 | (4,4) | 22 | (1,3) |
| Italien | 50 | (3,1) | 30 | (1,3) | 18 | (7,6) | 18 | (2,4) | 18 | (3,7) | 9 | (1,1) |
| Japan | 60 | (2,5) | 48 | (1,0) | c | c | 35 | (7,5) | 31 | (4,3) | 15 | (1,4) |
| Korea | 73 | (2,7) | 54 | (0,9) | c | c | 48 | (5,0) | 48 | (3,7) | 28 | (1,6) |
| Niederlande | 78 | (1,4) | 71 | (0,9) | 47 | (7,6) | 61 | (5,8) | 32 | (2,9) | 23 | (2,1) |
| Neuseeland[1] | 76 | (1,6) | 72 | (1,1) | 64 | (6,4) | 51 | (4,8) | 49 | (3,8) | 34 | (2,3) |
| Norwegen | 76 | (1,2) | 68 | (1,0) | c | c | 55 | (5,5) | 36 | (4,8) | 25 | (2,2) |
| Polen | 70 | (3,6) | 44 | (1,1) | c | c | 27 | (2,9) | 30 | (7,5) | 9 | (0,9) |
| Slowakei | 61 | (3,4) | 43 | (1,1) | c | c | 11 | (2,1) | 18 | (4,1) | 6 | (0,7) |
| Slowenien[1] | 71 | (2,1) | 56 | (1,0) | 72 | (6,6) | 43 | (3,3) | 39 | (3,8) | 20 | (1,4) |
| Spanien | 67 | (2,7) | 54 | (1,0) | 51 | (7,9) | 42 | (2,4) | 40 | (5,1) | 23 | (1,4) |
| Schweden | 80 | (1,7) | 69 | (1,0) | c | c | 55 | (4,9) | 57 | (6,1) | 33 | (2,4) |
| Türkei[1] | 49 | (4,4) | 34 | (1,5) | c | c | 27 | (3,6) | 23 | (5,0) | 10 | (0,7) |
| Vereinigte Staaten | 79 | (1,4) | 63 | (1,5) | 55 | (6,1) | 43 | (4,4) | 43 | (4,5) | 21 | (1,7) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 66 | (1,9) | 53 | (1,0) | c | c | 53 | (7,5) | 31 | (3,1) | 18 | (1,5) |
| England (UK) | 77 | (2,0) | 63 | (1,2) | 67 | (8,1) | 46 | (4,4) | 36 | (3,7) | 18 | (1,7) |
| Nordirland (UK) | 73 | (2,5) | 58 | (1,4) | 50 | (11,1) | 46 | (7,2) | 38 | (5,5) | 11 | (1,2) |
| **Durchschnitt** | **69** | **(0,5)** | **56** | **(0,2)** | **m** | **m** | **41** | **(0,9)** | **35** | **(0,8)** | **19** | **(0,3)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 63 | (5,3) | 42 | (1,0) | c | c | 14 | (2,3) | 11 | (5,8) | 8 | (1,2) |
| Russische Föd.* | 40 | (3,6) | 23 | (1,8) | c | c | 24 | (4,1) | c | c | 9 | (1,4) |
| Singapur[1] | 75 | (2,1) | 62 | (0,9) | c | c | 36 | (4,3) | 49 | (6,5) | 25 | (1,7) |

*Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben ohne Untergliederung nach Erwerbsstatus sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561327*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 6

## Tabelle C6.3b

### Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Altersgruppe und ehrenamtlicher Tätigkeit (2012 bzw. 2015)

*Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige*

| | 25- bis 64-Jährige | | | | 25- bis 34-Jährige | | | | 55- bis 64-Jährige | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | | Keine ehrenamtliche Tätigkeit mindestens einmal im Monat | |
| | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. | % | S.F. |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (17) | (18) | (19) | (20) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 67 | (2,1) | 53 | (0,7) | 73 | (4,4) | 61 | (1,6) | 58 | (3,7) | 36 | (1,4) |
| Österreich | 58 | (1,6) | 46 | (0,8) | 70 | (3,4) | 61 | (1,8) | 40 | (3,1) | 16 | (1,4) |
| Kanada | 68 | (1,1) | 55 | (0,7) | 79 | (2,3) | 68 | (1,2) | 53 | (2,4) | 37 | (1,2) |
| Chile[1] | 55 | (2,9) | 46 | (1,9) | 80 | (4,2) | 61 | (2,6) | 46 | (8,7) | 25 | (3,4) |
| Tschechien | 63 | (3,6) | 48 | (1,3) | 74 | (6,3) | 54 | (2,0) | 53 | (8,3) | 28 | (1,9) |
| Dänemark | 73 | (1,1) | 64 | (0,7) | 84 | (3,0) | 77 | (1,5) | 58 | (2,2) | 48 | (1,2) |
| Estland | 66 | (2,1) | 51 | (0,7) | 82 | (3,3) | 64 | (1,2) | 50 | (4,8) | 33 | (1,4) |
| Finnland | 73 | (1,5) | 65 | (0,7) | 82 | (2,5) | 77 | (1,6) | 56 | (2,7) | 44 | (1,5) |
| Frankreich | 49 | (1,5) | 33 | (0,7) | 62 | (3,3) | 42 | (1,3) | 31 | (2,5) | 16 | (1,0) |
| Deutschland | 63 | (2,0) | 50 | (1,1) | 70 | (3,7) | 61 | (1,9) | 47 | (4,0) | 32 | (1,8) |
| Griechenland[1] | 37 | (3,1) | 19 | (0,8) | 44 | (6,7) | 32 | (2,3) | 24 | (5,1) | 6 | (1,1) |
| Irland | 65 | (1,7) | 47 | (0,7) | 78 | (3,5) | 56 | (1,4) | 59 | (3,3) | 30 | (1,9) |
| Israel[1] | 72 | (1,8) | 49 | (0,9) | 85 | (2,8) | 60 | (1,5) | 65 | (4,5) | 37 | (1,9) |
| Italien | 37 | (2,3) | 23 | (1,0) | 55 | (6,6) | 34 | (2,3) | 14 | (2,7) | 11 | (1,3) |
| Japan | 53 | (2,2) | 40 | (0,8) | 66 | (6,2) | 48 | (1,9) | 47 | (3,6) | 27 | (1,5) |
| Korea | 67 | (2,4) | 48 | (0,8) | 80 | (3,7) | 62 | (1,4) | 48 | (3,8) | 30 | (1,5) |
| Niederlande | 67 | (1,2) | 63 | (0,8) | 86 | (2,7) | 76 | (1,6) | 51 | (2,5) | 42 | (1,8) |
| Neuseeland[1] | 72 | (1,4) | 66 | (1,0) | 77 | (3,4) | 72 | (1,6) | 66 | (2,6) | 56 | (2,5) |
| Norwegen | 72 | (1,2) | 61 | (0,9) | 80 | (3,1) | 75 | (1,7) | 53 | (2,9) | 40 | (1,9) |
| Polen | 60 | (3,4) | 33 | (0,8) | 74 | (5,9) | 49 | (1,6) | 42 | (6,1) | 14 | (1,3) |
| Slowakei | 48 | (2,6) | 32 | (0,8) | 59 | (5,4) | 37 | (1,5) | 27 | (4,6) | 17 | (1,2) |
| Slowenien[1] | 64 | (1,7) | 45 | (0,8) | 80 | (2,8) | 59 | (1,5) | 45 | (3,4) | 23 | (1,6) |
| Spanien | 60 | (2,3) | 45 | (0,8) | 71 | (4,9) | 58 | (1,5) | 42 | (4,8) | 25 | (1,5) |
| Schweden | 77 | (1,7) | 63 | (0,9) | 91 | (3,0) | 75 | (1,6) | 66 | (4,2) | 47 | (2,0) |
| Türkei[1] | 39 | (3,5) | 22 | (0,8) | 52 | (8,1) | 32 | (1,5) | 10 | (5,6) | 5 | (1,1) |
| Vereinigte Staaten | 72 | (1,2) | 54 | (1,3) | 81 | (2,2) | 64 | (2,1) | 63 | (3,1) | 45 | (1,9) |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 58 | (1,7) | 47 | (0,9) | 74 | (4,0) | 58 | (1,9) | 44 | (3,1) | 28 | (1,5) |
| England (UK) | 67 | (1,7) | 54 | (1,0) | 76 | (4,5) | 59 | (1,8) | 57 | (3,7) | 37 | (2,0) |
| Nordirland (UK) | 66 | (2,2) | 45 | (1,2) | 71 | (6,1) | 56 | (2,6) | 61 | (4,7) | 26 | (2,1) |
| **Durchschnitt** | **62** | **(0,4)** | **47** | **(0,2)** | **74** | **(0,8)** | **58** | **(0,3)** | **47** | **(0,8)** | **30** | **(0,3)** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Litauen[1] | 48 | (4,9) | 33 | (0,8) | 56 | (10,3) | 46 | (2,2) | 27 | (7,1) | 21 | (1,7) |
| Russische Föd.* | 34 | (3,3) | 19 | (1,6) | 47 | (7,7) | 29 | (3,1) | 25 | (6,3) | 6 | (1,2) |
| Singapur[1] | 71 | (2,3) | 55 | (0,7) | 90 | (2,8) | 77 | (1,3) | 57 | (4,0) | 33 | (1,6) |

*Anmerkung: Die Spalten mit getrennten Angaben für 35- bis 44-Jährige und 45- bis 54-Jährige sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561346*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

C 6



# Kapitel D
# Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561764*

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562106*

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561840*

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562201*

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562277*

Indikator D6
Welche nationalen Bewerbungs- und Zulassungskriterien gibt es für den Zugang zum Tertiärbereich?
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562505*

# Indikator D1

# Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erhalten Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7.538 Zeitstunden Pflichtunterricht – von 5.976 Zeitstunden in Lettland bis zu fast dem Doppelten hiervon in Australien (11.000 Zeitstunden) und Dänemark (10.960 Zeitstunden).

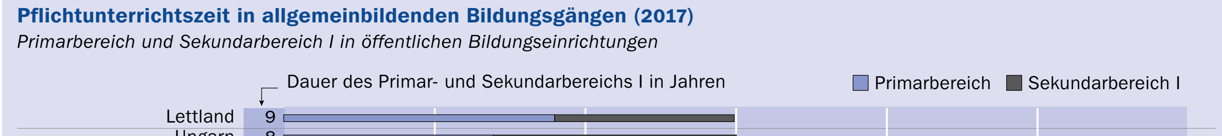
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beträgt die Pflichtunterrichtszeit für Schüler des Primarbereichs durchschnittlich 800 Zeitstunden pro Jahr, und Schüler im Sekundarbereich I erhalten durchschnittlich 113 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr als Schüler im Primarbereich.

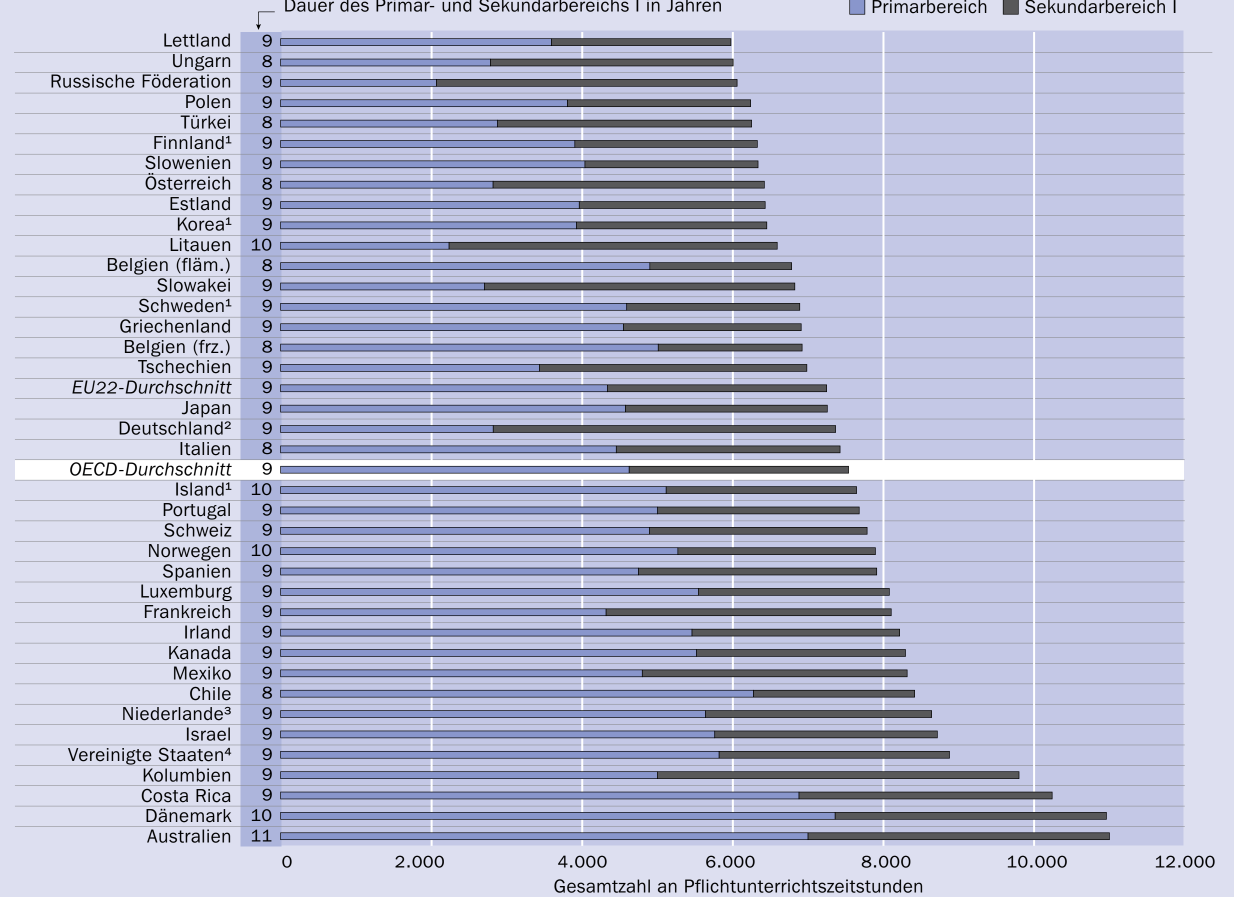
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten entfallen für Schüler des Primarbereichs 51 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Kunst, bei den Schülern des Sekundarbereichs I entfallen 40 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, zweite und weitere Sprachen und Mathematik.


Abbildung D1.1

**Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2017)**

*Primarbereich und Sekundarbereich I in öffentlichen Bildungseinrichtungen*




*1. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 2. Referenzjahr 2016. 3. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 4. Referenzjahr 2015.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle D1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558629*

D 1

## Kontext

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Länder treffen verschiedene Entscheidungen im Zusammenhang mit der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und den von den Schülern zu belegenden Pflichtfächern. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in welchem Alter die Schüler in welchen Fächern unterrichtet werden sollten. Fast alle Länder haben per Gesetz oder Vorschrift festgelegte Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtszeit. Meistens handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden, die eine Schule anbieten muss, da davon ausgegangen wird, dass ein ausreichendes Angebot an Zeit eine Grundvoraussetzung für gute Lernergebnisse ist. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die hauptsächlichen Kostenfaktoren von Bildung. Die Zeitdauer, für die den Schülern diese Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden (wie zum Teil in diesem Indikator dargestellt), ist bei der Zuweisung der Mittel für Bildung von entscheidender Bedeutung (s. Indikator B7, in dem die Faktoren aufgezeigt werden, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler beeinflussen). Der Zeit außerhalb des Klassenzimmers (einschließlich Unterbrechungen und Pausen), die mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbracht wird, wird immer mehr Bedeutung beigemessen. Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit und/oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten teilnehmen, diese Aktivitäten sind jedoch ebenso wie Prüfungszeiten in diesem Indikator nicht erfasst.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil des für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans für Schüler des Primarbereichs variiert von 18 Prozent in Polen bis zu 39 Prozent in der Russischen Föderation; für Schüler des Sekundarbereichs I reicht der Anteil von 9 Prozent in Irland bis zu mehr als 25 Prozent in Griechenland (und in Italien, wenn Sozialkunde dazu gerechnet wird).

- Der für Mathematik vorgesehene Anteil im Pflichtteil des Lehrplans für den Primarbereich reicht von 12 Prozent in Dänemark bis zu 27 Prozent in Mexiko; im Sekundarbereich I reicht er von 11 Prozent in Korea und Ungarn bis zu 16 Prozent in Chile, Lettland und der Russischen Föderation (und 20 Prozent in Italien, wenn die Naturwissenschaften hinzugerechnet werden).

- Mit Ausnahme einiger weniger Länder, in denen der Pflichtteil des Lehrplans größtenteils flexible Fächer umfasst, entfallen in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten für Schüler im Primar- und Sekundarbereich I im Durchschnitt 2 Prozent des Pflichtunterrichts auf Fächer mit flexiblem Unterrichtsplan. Durchschnittlich 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit von Schülern im Primarbereich und 6 Prozent von Schülern im Sekundarbereich I entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Fächer.

- In einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist.

## Analyse und Interpretationen

### Allgemeine Schulpflicht

Sowohl die jährliche Unterrichtszeit als auch die Dauer der Schulpflicht wirken sich auf die Gesamtunterrichtszeit während der Schulpflicht aus. In einigen Ländern ist der Zeitraum der Schulpflicht kürzer, und das Arbeitspensum der Schüler ist aufgrund gesetzlicher Vorgaben in diesem Zeitraum größer, während in anderen Ländern das Arbeitspensum gleichmäßiger über mehr Schuljahre hinweg verteilt ist. Dieser Indikator konzentriert sich auf den Pflichtunterricht im Primar- und Sekundarbereich I. Jedoch besteht in einigen Ländern, wie Dänemark und den Niederlanden, auch für den Elementarbereich (ISCED 02) Teilnahmepflicht, sodass das Alter zu Beginn der Schulpflicht unterhalb des Alters bei Eintritt in den Primarbereich liegt.

In rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beginnt der Pflichtbesuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Polen, der Russischen Föderation und Schweden müssen die Schüler jedoch nicht vor dem 7. Geburtstag mit dem Schulbesuch beginnen. Nur in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) beginnt der Besuch des Primarbereichs schon mit 5 Jahren.

Auch bei der Dauer des Primarbereichs gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt dauert der Primarbereich 6 Jahre, dies variiert jedoch von 4 Jahren in Deutschland, Litauen, Österreich, der Russischen Föderation, der Slowakei, der Türkei und Ungarn bis zu 7 Jahren in Australien, Dänemark, Island, Norwegen und Schottland (Vereinigtes Königreich). Der Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt 3 Jahre, aber hier reicht die Bandbreite von 2 Jahren in Belgien (fläm. und frz.) und Chile über 5 Jahre in Deutschland, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu 6 Jahren in Litauen. In rund 60 Prozent der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten fällt mindestens noch 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht (Vollzeitunterricht) (Tab. D1.2).

Auch die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit über das Jahr unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Die Zahl der Unterrichtstage kann ebenso signifikant zwischen den einzelnen Ländern variieren wie die Verteilung dieser Unterrichtstage über das Schuljahr, denn die einzelnen Länder organisieren ihre Ferienzeiten unterschiedlich (s. Kasten D1.1 in OECD, 2016a). Auch die Organisation von Unterbrechungen und Pausen im Verlauf der Unterrichtstage unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern (Kasten D1.1).

Kasten D1.1

### Unterbrechungen und Pausen während des Schultags

Das Lernen im Klassenzimmer verlangt von Schülern, sich über einen langen Zeitraum hinweg zu konzentrieren. Ausgehend von der Zahl an Unterrichtszeitstunden pro Jahr und der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr erhalten Schüler im Primarbereich in 40 Prozent der Länder weniger als 4 Zeitstunden Pflichtunterricht pro Schultag, in einigen wenigen Ländern sind es jedoch mehr als 5 (Chile, Dänemark, Frankreich, Kanada, Luxemburg und den Vereinigten Staaten). Im Sekundarbereich I ist die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden pro Schultag in der Regel höher, in allen Ländern sind es mindestens 4 Zeitstunden Pflichtunterricht pro Tag, in mehr als der Hälfte der Länder sind es zwischen 4 und 5 Zeitstunden pro Schultag und in Dänemark, Kolumbien und Spanien mindestens 6 (Tab. D1.1 und D1.2).

Untersuchungen haben gezeigt, dass es zu besseren Leistungen im Unterricht führen kann, wenn Schüler im Laufe des Schultags einige Zeit außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbringen. Im Primarbereich ermöglichen Pausen im Unterricht den Schülern, zu spielen, sich auszuruhen und frei mit anderen Kindern zu interagieren und so ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Untersuchungen legen nahe, dass die Schüler diese Kompetenzen dann möglicherweise im Klassenzimmer anwenden und dies zu einem verbesserten Lernen führt (Pellegrini and Bohn, 2005; Pellegrini et al., 2002). In den OECD-Ländern gelten Unterbrechungen und Pausen immer mehr als wichtige Bestandteile des Schultags.

Wie die Pausen in den OECD-Ländern jeweils organisiert werden, hängt davon ab, wie die Bildungssysteme geregelt sind und wie unabhängig die einzelnen Schulen in ihren Entscheidungen sind (s. Kasten D1.1 in OECD, 2015). In den meisten Ländern ist der Schultag in Unterrichtseinheiten von 45 bis 50 Minuten Länge unterteilt, mit kurzen Pausen dazwischen bis zur vollen Stunde. OECD-weit gibt es in der Regel 10- bis 15-minütige Pausen, damit sich die Schüler zum nächsten Unterrichtsraum begeben oder die Toilette aufsuchen können. Diese kurzen Pausen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Länge und ihres Zwecks von den längeren Pausen, die es ebenfalls in den meisten Ländern gibt. In den längeren Pausen können die Schüler frühstücken oder zu Mittag essen und werden im Allgemeinen von einer oder mehreren Lehrkräften beaufsichtigt.

Im Primarbereich sind lange Pausen die Regel, und in manchen Fällen sind sie sogar verpflichtend. In Spanien beispielsweise gelten Pausen im Primarbereich als Teil der Pflichtunterrichtszeit. Dort haben Schüler im Primarbereich jeden Tag ungefähr nach der Hälfte des Vormittagsunterrichts eine halbe Stunde Pause, die als Teil der 5 Unterrichtszeitstunden pro Tag gilt. In einigen Ländern wird die Mittagspause als Teil des Lernens verstanden, in dem die Schüler etwas über Hygiene, gesunde Ernährung und/oder Abfallrecycling erfahren.

In mehreren Ländern gibt es in allen Bildungsbereichen lange Pausen. In Australien haben Schulen in allen Bildungsbereichen tendenziell eine kurze Unterbrechung am Morgen und später eine längere Mittagspause. In Kanada gibt es vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II mittags eine Pause zum Essen. In beiden Ländern können diese langen Pausen rund 40 bis 60 Minuten dauern. In einigen Ländern gibt es sogar noch längere Mittagspausen, wie beispielsweise in Frankreich, wo sie im Primarbereich 90 Minuten dauern. Es kann auch über den Tag verteilte Pausen geben. In der Schweiz

beispielsweise gibt es in der Regel zwei Pausen von jeweils 15 bis 30 Minuten und eine lange Mittagspause von 60 bis 90 Minuten. In Chile teilen Schulen mit einer hohen Schülerzahl die Schüler unter Umständen nach Klassenstufe oder Alter in zwei oder mehr Gruppen auf, die dann zu unterschiedlichen Zeiten in die Pause gehen.

Schulen können mit den Unterbrechungen und Pausen verschiedene Ziele verfolgen. So können Pausen als Unterstützung für die Schüler dienen, die einen weiten Schulweg haben, oder dazu, das Ende von Unterrichtseinheiten anzugleichen, wenn sich die Unterrichtsdauer von Klassenstufe zu Klassenstufe unterscheidet, wie es in Tschechien der Fall ist (dort können 10-minütige Pausen zu 5-minütigen Pausen verkürzt werden). In Dänemark nutzen Schulverwaltungen die Pausen und Unterbrechungen oft als Bestandteil des täglichen Bewegungs- und Sportprogramms für Schüler aller Klassenstufen. Dies ist auch in Slowenien der Fall, wo Schulen manchmal eine lange Pause vorsehen, in der sich die Schüler in der Turnhalle oder auf dem Sportplatz der Schule sportlich betätigen sollen.

## Pflichtunterrichtszeit

Die Pflichtunterrichtszeit bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die aufgrund staatlicher Vorgaben von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten haben Schüler im Primarbereich im Durchschnitt 4.626 Zeitstunden Unterricht und Schüler im Sekundarbereich I durchschnittlich 2.911 Zeitstunden. Während sich für Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten die durchschnittliche Gesamtpflichtunterrichtszeit auf 7.538 Zeitstunden (in durchschnittlich 9 Schuljahren) beläuft, reicht die festgelegte Zahl an Unterrichtszeitstunden von 5.976 Zeitstunden in Lettland (in 9 Schuljahren) bis zu 11.000 Zeitstunden in Australien (in 11 Schuljahren) (Abb. D1.1). In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Gesamtpflichtunterrichtszeit an Schulen, die Schulen müssen jedoch für eine Mindestzahl an Zeitstunden pro Tag für Unterricht geöffnet sein (Neuseeland) bzw. für ausreichende Unterrichtszeit Sorge tragen, damit ein umfassender und ausgewogener Lehrplan, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt, umgesetzt werden kann.

Die Pflichtunterrichtszeit kann sich von der tatsächlich unterrichteten Zeit unterscheiden, da sie nur die Zeit erfasst, in der Schüler formalen Unterricht im Klassenzimmer erhalten. Das ist jedoch nur ein Teil der Zeit, in der Schüler insgesamt unterrichtet werden, Unterricht wird auch außerhalb der Pflichtunterrichtszeit sowie außerhalb des Klassenzimmers und/oder der Schule erteilt. In einigen Ländern werden Schüler des Sekundarbereichs angehalten, außerhalb des offiziellen Schulunterrichts zusätzlichen Unterricht in Fächern zu besuchen, die bereits in der Schule unterrichtet werden, um ihre Leistungen in diesen Fächern zu verbessern. Schüler können nach dem offiziellen Schulunterricht an Zusatzunterricht teilnehmen, bei dem es sich um Nachhilfeunterricht oder um Neigungskurse, angeboten durch einzelne Lehrer oder in Form von Gruppenunterricht durch Lehrkräfte der Schule, oder um andere externe Angebote handeln kann (Kasten D1.2). Dieser Unterricht kann durch staatliche Mittel finanziert oder von den Schülern und ihren Familien selbst bezahlt werden (s. Kasten D1.1 in OECD, 2011).

Kasten D1.2

### Aktivitäten außerhalb des Lehrplans

Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit und/oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten auf dem Schulgelände teilnehmen.

In den OECD- und Partnerländern und subnationalen Einheiten werden nicht im Lehrplan enthaltene Aktivitäten häufiger während des Schuljahrs (vor und/oder nach dem Unterricht) als während der Schulferien angeboten. Auch wenn es den Schulen häufig freisteht, ob sie diese Aktivitäten anbieten möchten oder nicht, sind manchmal alle Schulen verpflichtet, nicht im Lehrplan enthaltene Aktivitäten anzubieten. In Slowenien beispielsweise müssen die Schulen im Primarbereich Zusatzstunden nach dem Unterricht anbieten, in denen die Schüler lernen, ihre Hausaufgaben machen, spielen, sich kreativ betätigen und Sport treiben sowie an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans teilnehmen können. In Ungarn müssen die Schulen im Primar- und Sekundarbereich I nicht nur bis 16 Uhr extracurriculare Aktivitäten anbieten, die Teilnahme an ihnen ist für Schüler auch Pflicht.

Diese Aktivitäten können von den Schulen organisiert werden, wie in Brasilien und Ungarn, von städtischen Behörden, wie in Israel, oder von ehrenamtlichen Schulmitarbeitern, wie in Irland. Häufig sind auch externe öffentliche Partner an der Organisation von nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten auf dem Schulgelände beteiligt sowie private Träger, dies ist jedoch weniger häufig der Fall. In Portugal beispielsweise können diese Aktivitäten von Elternvertretungen und nicht staatlichen Organisationen organisiert werden. In Chile, Estland, Island, Italien, Japan, Slowenien und Tschechien werden Lehrkräften im Primar- bis Sekundarbereich II gelegentliche zusätzliche Vergütungen für die Teilnahme an diesen Aktivitäten angeboten. In einigen Ländern wie Lettland, Luxemburg (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) und Ungarn ist die Teilnahme an diesen Aktivitäten für die Lehrkräfte Pflicht und gilt als mit dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt abgegolten (s. Indikator D3).

Zu den außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführten Aktivitäten gehören u. a. Betreuungsangebote (im Primarbereich), Nachhilfe oder Förderkurse, Aktivitäten in den Bereichen Sport und/oder Kunst und Kultur. In Ungarn (Sekundarbereich II) und der Türkei umfassen diese Aktivitäten auch gemeinnützige Tätigkeiten; in Spanien werden Unterricht in Fremdsprachen, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sowie Workshops zu Lesen und Schreiben angeboten.



Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Kennzahl für die auf das formale Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schüler Unterricht erhalten, noch die Zeit, die mit Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer verbracht wird.

## Vorgesehene Unterrichtszeit

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit bezeichnet die geschätzte Zahl an Zeitstunden, in denen die Bildungseinrichtungen Unterricht in den Pflichtfächern und (soweit zutreffend) den Wahlfächern anbieten müssen.

Kasten D1.3

## Pflicht-, vorgesehene und von den Schülern angegebene tatsächliche Unterrichtszeit (15-Jährige)

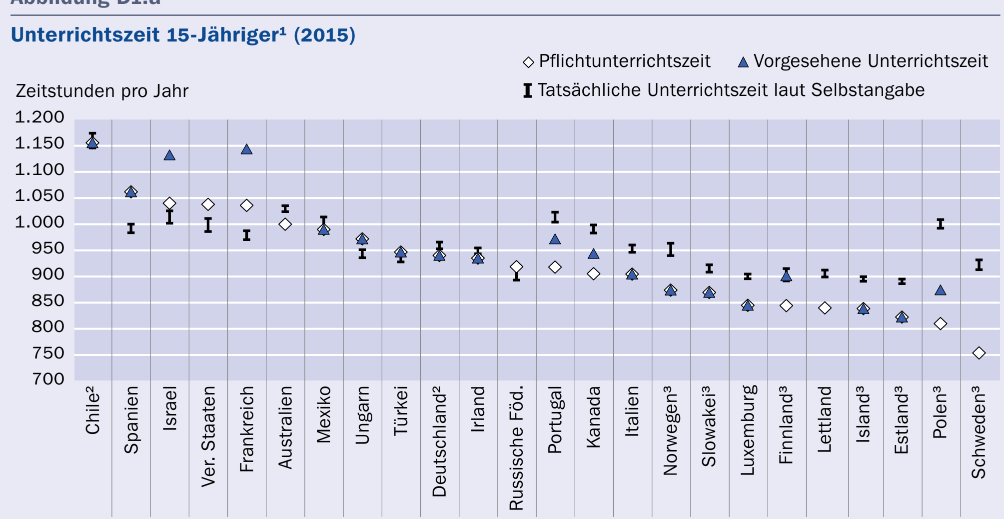
2015 wurde mit der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD das Ziel verfolgt, die Kompetenzen und das Wissen 15-jähriger Schüler in Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen zu bewerten (OECD, 2016b). Von den 15-Jährigen wurden umfassende Daten, einschließlich der von ihnen angegebenen (tatsächlichen) Unterrichtszeit, erhoben, die zur Ergänzung dieses Indikators zur öffentlich vorgeschriebenen Unterrichtzeit im Pflichtunterricht verwendet werden konnten.

In PISA 2015 haben 15-jährige Schüler die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden pro Woche (und die Zeitdauer der Unterrichtsstunden) angegeben, die sie in der Regel in der Schule besuchen mussten (die Frage lautete: „Wie viele Unterrichtsstunden hast du normalerweise insgesamt in einer vollständigen Schulwoche?“ und „Wie viele Minuten dauert normalerweise eine Unterrichtsstunde?“), sowie die Anzahl der Unterrichtsstunden für jedes in der Leistungsstudie enthaltene Fach (Frage: „Wie viele Unterrichtsstunden musst du normalerweise in einer vollständigen Schulwoche in den folgenden Fächern besuchen?“). Zusammen mit der geschätzten Zahl an Unterrichtswochen im Schuljahr 2015 (basierend auf der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr dividiert durch die Zahl der Tage pro Woche, an denen die Schüler die Schule besuchen, wie in Tabelle D1.2 von *Bildung auf einen Blick 2015* [OECD, 2015] aufgeführt), kann dieser Wert als die Unterrichtszeit 15-Jähriger (laut Selbstangabe) betrachtet werden (OECD, 2016c).

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten übersteigt die von den Schülern angegebene Unterrichtszeit sowohl die Pflicht- als auch die vorgesehene Unterrichtszeit (Abb. D1.a). Einige dieser Unterschiede resultieren aus der für diese Daten verwendeten

Abbildung D1.a

**Unterrichtszeit 15-Jähriger[1] (2015)**




*Anmerkung: Es wurden die im Indikator verwendeten Definitionen von Pflichtunterrichtszeit und vorgesehener Unterrichtszeit verwendet. Die tatsächliche Unterrichtszeit laut Selbstangabe bezieht sich auf die Unterrichtszeit in einer normalen vollen Schulwoche, wie sie von 15-jährigen Schülern in PISA 2015 angegeben wurde, multipliziert mit der geschätzten Zahl der Unterrichtswochen wie aus Indikator D1 abgeleitet (Tab. D1.2).*

*1. Nur während der Pflichtschulzeit (Vollzeit). 2. Referenzjahr 2014. 3. Geschätzte Unterrichtszeit per Altersstufe, da die Aufteilung der Unterrichtszeit auf mehrere Klassenstufen flexibel ist.*

*Quelle: OECD (2017). Bildung auf einen Blick 2015, Tabellen D1.2 und D1.4, und PISA-2015-Datenbank.*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933563037*

D 1

Referenzbevölkerung. Die in der Schulleistungsstudie bewerteten 15-jährigen Schüler können unterschiedliche Klassenstufen oder Bildungsbereiche besuchen (Sekundarbereich I oder II), öffentliche und private Bildungseinrichtungen sowie Bildungsgänge unterschiedlicher Ausrichtung (allgemeinbildend und berufsbildend). Die auf den Daten der Schulleistungsstudie basierende Unterrichtszeit (laut Selbstangabe) stellt daher einen Durchschnittswert dar, der von der im vorliegenden Indikator angegebenen Unterrichtszeit abweichen kann (Unterrichtszeit 15-Jähriger in allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen), selbst wenn er sich auf den Pflichtunterricht bezieht.

Die tatsächliche Unterrichtszeit laut Schülerangaben umfasst auch Nichtpflichtunterrichtszeit und kann die in diesem Indikator erfasste vorgesehene Unterrichtszeit (Pflicht- und Nichtpflichtzeit) übersteigen, wenn die tatsächliche Nichtpflichtunterrichtszeit von der in den offiziellen Unterlagen angegebenen Zeit nach oben abweicht.

Ein weiterer wichtiger zu berücksichtigender Faktor ist die flexible Verteilung der Unterrichtszeit zwischen den Klassenstufen (z. B. in Estland, Finnland, Island, Norwegen, Polen, Schweden und der Slowakei). In diesen Fällen werden die Unterrichtsstunden der Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen in einer bestimmten Klassenstufe, wie im Pflichtteil des Lehrplans angegeben, geschätzt als die durchschnittliche Zahl an Unterrichtszeitstunden pro Klassenstufe über die Zahl an Klassenstufen hinweg, in denen die Unterrichtszeit flexibel ist. Dieser Wert kann von der tatsächlichen Unterrichtszeit in dieser Klassenstufe abweichen, wenn die Unterrichtszeit nicht gleichmäßig zwischen den Klassenstufen aufgeteilt ist oder wenn die Aufteilung der Unterrichtszeit auf die Klassenstufen zwischen den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen innerhalb des Landes variiert.

Methodische Unterschiede können auch die Unterschiede zwischen der Pflichtunterrichtszeit und der tatsächlichen Unterrichtszeit laut Schülerangaben erklären, insbesondere wenn subnationale Einheiten für die Bildungspolitik zuständig sind (in diesem Fall beziehen sich die gesetzlichen Daten auf den gewichteten Durchschnitt). Abschließend lässt sich sagen, dass es durch die zusätzlich zur Flexibilität zwischen den Klassenstufen bestehende Flexibilität bei der Unterrichtszeit über Fächergrenzen hinweg (innerhalb derselben Klassenstufe) schwieriger wird, die von den Schülern angegebene Zeit, die sie mit den einzelnen in der Leistungsstudie analysierten Fächern verbringen, mit der in Indikator D1 angegebenen Pflicht- und vorgesehenen Unterrichtszeit zu vergleichen, vor allem, da die entsprechenden Definitionen zwischen den beiden Datenquellen voneinander abweichen können.

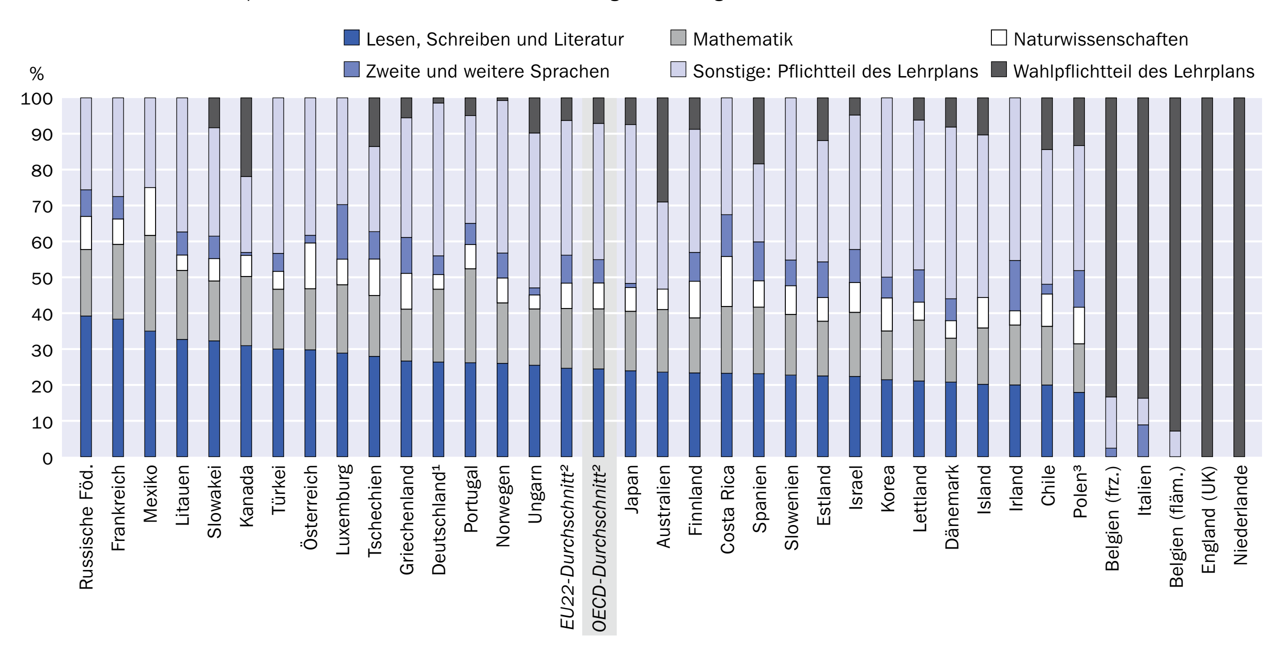


Die vorgesehene Unterrichtszeit und die Pflichtunterrichtszeit sind in rund drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten im Primar- und Sekundarbereich I deckungsgleich, d. h., die vorgesehene Unterrichtszeit ist gleichzeitig vollständig Pflichtunterrichtszeit. In Finnland, Frankreich (im Sekundarbereich I), Griechenland (im Primarbereich), Litauen, Polen, Portugal und Slowenien übersteigt die vorgesehene Unterrichtszeit die Pflichtunterrichtszeit um mindestens 3 Prozent. Die vorgesehene Unterrichtszeit kann jedoch von der tatsächlichen Unterrichtszeit der Schüler abweichen (Kasten D1.3).

**Abbildung D1.2a**

**Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2017)**

*Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen*




*1. Referenzjahr 2016. 2. Ohne England (UK), Belgien (fläm. und frz.), Italien und die Niederlande. 3. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.*

*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle D1.3a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558648*

## Unterrichtszeit pro Fach

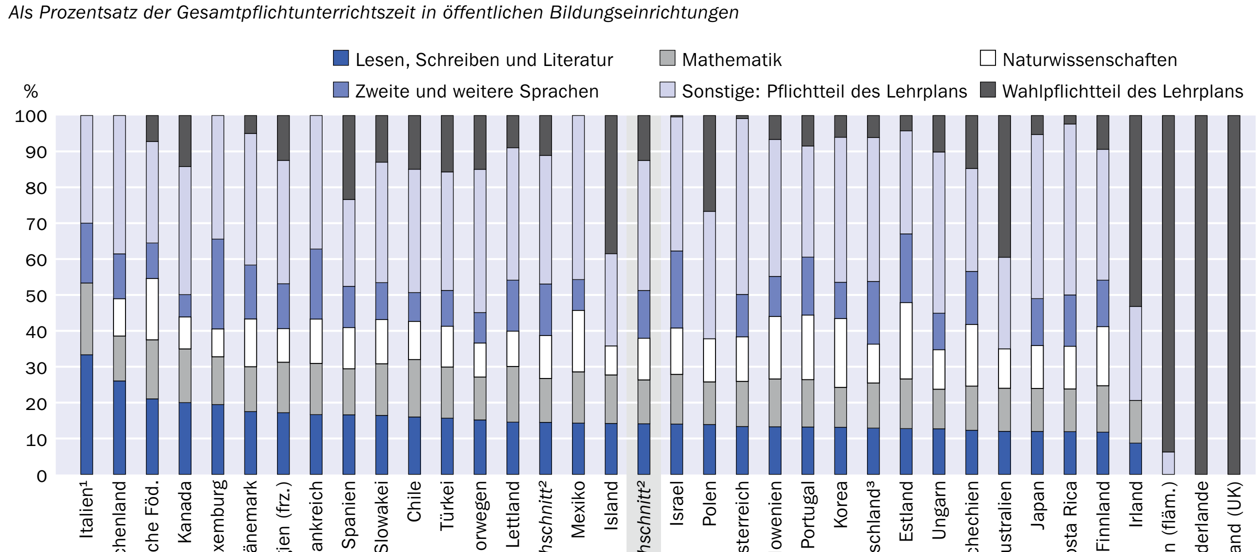
Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen für Schüler des Primarbereichs 51 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (24 Prozent), Mathematik (17 Prozent) und Kunst (10 Prozent). Zusammen mit Sport und Gesundheit (9 Prozent), Naturwissenschaften (7 Prozent) und Sozialkunde (6 Prozent) machen diese sechs Fächer in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans aus. Zweite und weitere Sprachen, Religion, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den verbleibenden Teil des nicht flexiblen Teils des Pflichtteils des Lehrplans im Primarbereich ab, sie machen im Durchschnitt der OECD-Länder 19 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus (Tab. D1.3a und Abb. D1.2a).

Im Sekundarbereich I entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 40 Prozent des Pflichtcurriculums auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (14 Prozent), zweite und weitere Sprachen (13 Prozent) und Mathematik (12 Prozent). Im Durchschnitt werden weitere 12 Prozent des Pflichtcurriculums den Naturwissenschaften gewidmet, 10 Prozent der Sozialkunde, 8 Prozent dem Sport und 6 Prozent der Kunst. Diese sieben Fächer machen in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans für diesen Bildungsbereich aus. Religion, IKT, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken die verbleibenden 12 Prozent des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums für Schüler dieses Bildungsbereichs ab (Tab. D1.3b und Abb. D1.2b).

**Abbildung D1.2b**

**Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2017)**

*Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen*




*1. Naturwissenschaften in Mathematik enthalten. 2. Ohne England (UK), Belgien (fläm.) und die Niederlande. 3. Referenzjahr 2016.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle D1.3b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558667*

Die Aufteilung der Unterrichtszeit ändert sich somit nach dem Primarbereich signifikant: Der Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur reduziert sich im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten von 24 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf 14 Prozent. Auf den Unterricht in Mathematik entfallen statt 17 Prozent nun 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit. Umgekehrt nimmt der Unterricht in den Naturwissenschaften von 7 Prozent des Pflichtcurriculums auf 12 Prozent zu und der in Sozialkunde von 6 Prozent auf 10 Prozent, während der Unterricht in anderen Sprachen (zweite und weitere) von 6 Prozent auf 13 Prozent steigt. Auf nationaler Ebene macht der Unterricht in der zweiten und weiteren Sprachen in Deutschland, Frankreich, Israel, Japan und Luxemburg den größten Teil des Kernpflichtteils des Lehrplans im Sekundarbereich I aus (Tab. D1.3a und D1.3b).

Im Sekundarbereich I gibt es zwischen den einzelnen Ländern bei der Verteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer innerhalb des Pflichtlehrplans erhebliche Unterschiede. In Australien, Costa Rica, Finnland, Japan und Tschechien beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland und Italien bei mehr als 25 Prozent liegt (wobei in Italien hierin auch Zeit für Sozialkunde enthalten ist). In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, daher kann sich die Schätzung der beiden Anteile in der Realität zusammen auf rund 21 Prozent der gesamten Pflichtunterrichtszeit belaufen. Der Unterricht in der zweiten Sprache macht in Griechenland und Kanada 6 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, in Belgien (frz.) und Japan 13 Prozent. Außerdem ist in etwas mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten das Erlernen einer weiteren Sprache zusätzlich zur zweiten Sprache für Schüler des Sekundarbereichs I Pflicht.

D 1

Im Primar- und Sekundarbereich I gibt es also große Unterschiede bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer, je älter die Schüler werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 28 Prozent der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 18 Prozent und bei den 15-Jährigen 11 Prozent. Im Gegensatz hierzu entfallen bei den 7-Jährigen im Durchschnitt 3 Prozent der Unterrichtszeit auf den Unterricht der zweiten Sprache, bei den 11-Jährigen 10 Prozent auf den Unterricht der zweiten und 2 Prozent auf den Unterricht in weiteren Sprachen, und bei den 15-Jährigen sind es dann 9 und 5 Prozent. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf den Unterricht in Naturwissenschaften entfällt, steigt von 6 Prozent für die 7-Jährigen auf 9 Prozent für die 11-Jährigen und 11 Prozent für die 15-Jährigen. Bei Sozialkunde sind es 5 Prozent für die 7-Jährigen, 9 Prozent für die 11- und 15-Jährigen. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf Kunst entfällt, sinkt von 11 Prozent für die 7-Jährigen auf 9 Prozent für die 11-Jährigen und 4 Prozent für die 15-Jährigen, während der Anteil für Sport mit 9 Prozent für die 7-Jährigen und 8 Prozent für die 11-Jährigen relativ konstant bleibt, bevor er bei den 15-Jährigen auf 6 Prozent zurückgeht (Tab. D1.5b, D1.5f und D1.5j im Internet).

## Flexibilität beim Lehrplan

In den meisten Ländern werden die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrplan auf zentraler und bundesstaatlicher Ebene festgelegt bzw. werden dementsprechende Empfehlungen ausgesprochen. Jedoch können auch lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß darauf Einfluss nehmen, wie sie die Unterrichtszeit organisieren oder welche Fächer sie anbieten, unterrichten bzw. belegen möchten.

In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen (Tab. D1.2 sowie D1.4 im Internet).

In einigen Ländern werden die meisten Pflichtfächer in einem flexiblen Unterrichtsplan unterrichtet. In Belgien (fläm. und frz.) und Italien sind mindestens 83 Prozent des Pflichtcurriculums im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. In England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden ist das gesamte Curriculum im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. Im Sekundarbereich I ist in Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden die Situation ähnlich. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten werden die Pflichtfächer und die Gesamtunterrichtszeit angegeben, jedoch nicht die jedem Fach zuzuweisende Unterrichtszeit. Lokale Behörden, Schulen und/oder Lehrkräfte können frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für jedes Pflichtfach vorzusehen ist. In Schottland (Vereinigtes Königreich) werden sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I einige Pflichtfächer festgelegt, es gibt jedoch keine Vorgaben zur Gesamtunterrichtszeit, die in der Verantwortung der lokalen Behörden und der Schulen selbst liegt. Mit Ausnahme dieser Länder entfallen für Schüler sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I im Durchschnitt 2 Prozent des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, selbst wenn sie in einigen Ländern einen signifikanten Teil des Lehrplans ausmachen. Mehr als 10 Prozent und weniger als 20 Prozent der Pflichtfächer in Kanada im Primarbereich und in Irland, Island und Polen im Sekundarbereich I entfallen auf einen flexiblen Unterrichtsplan.

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten weniger üblich. Im Durchschnitt sind 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich für von der Schule gewählte Fächer vorgesehen. Im Sekundarbereich I sind 6 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von der Schule und weitere 5 Prozent für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen. In einigen Ländern ist jedoch ein erheblicher Teil der Pflichtunterrichtszeit für flexible Fächer vorgesehen. In Chile, Belgien (frz., Sekundarbereich I), Estland (Primarbereich), Kanada (Sekundarbereich I), Polen, der Slowakei (Sekundarbereich I), Spanien (Primarbereich), Tschechien und Ungarn beispielsweise sind mindestens 10 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von den Schulen gewählte Fächer vorgesehen. Mindestens 20 Prozent der Pflichtunterrichtszeit sind es in Australien (29 Prozent im Primarbereich und 22 Prozent im Sekundarbereich I), Belgien (fläm., 20 Prozent im Sekundarbereich I) und Spanien (23 Prozent im Sekundarbereich I). In Australien, Island und der Türkei sind im Sekundarbereich I mindestens 16 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen, in Irland sind es sogar 40 Prozent (Tab. D1.3a und D1.3b).

### Nichtpflichtunterrichtszeit

Nichtpflichtunterrichtszeit ist in den OECD-Ländern selten. Nur 6 Länder haben im Primarbereich eine gewisse Zeit für Nichtpflichtunterrichtszeit vorgesehen, im Sekundarbereich I sind es 7 Länder. Im Durchschnitt der OECD-Länder entspricht die Nichtpflichtunterrichtszeit 4 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit für Schüler im Primarbereich und 2 Prozent für Schüler im Sekundarbereich I. In einigen Ländern wird jedoch in beträchtlichem Umfang zusätzlich Unterricht angeboten, der nicht zwingend vorgeschrieben ist. Im Primarbereich beläuft sich die zusätzliche Nichtpflichtunterrichtszeit in Griechenland auf 33 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit, in Portugal auf 25 Prozent und in Slowenien auf 21 Prozent. Im Sekundarbereich I beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Finnland auf 11 Prozent, in Litauen auf 15 Prozent und in Slowenien auf 23 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit (Tab. D1.3a und D1.3b).

## Definitionen



*Pflichtteil des Lehrplans* bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Der Pflichtteil des Lehrplans kann flexibel gestaltet sein, da lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß wählen können, welche Fächer sie in welchem zeitlichen Umfang in Bezug auf die Pflichtunterrichtszeit anbieten, unterrichten bzw. belegen möchten.

*Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer* bezieht sich auf die Gesamtzahl der von den zentralen Behörden angegebenen Pflichtunterrichtszeitstunden, die regionale und lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf Fächer ihrer Wahl verteilen (oder Fächer, die sie aus einer von den zentralen Bildungsbehörden definierten Liste auswählen). Die Schule ist verpflichtet, eines dieser Fächer anzubieten, und der Besuch dieses Unterrichts ist für die Schüler Pflicht.

*Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer* bezieht sich auf die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden in einem oder mehreren Fächern, die die Schüler auszuwählen haben (aus einer Reihe von Fächern, die die Schule anbieten muss), um einen Teil ihrer Pflichtunterrichtszeit abzudecken.

*Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan* bezieht sich auf die von den zentralen Behörden für eine bestimmte Fachrichtung festgelegte Gesamtzahl an Unterrichtsstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf einzelne Fächer verteilen. Flexibilität besteht bei der Zeit, die mit einem Fach verbracht wird, jedoch nicht bei den zu unterrichtenden Fächern.

*Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen* bezieht sich auf den Fall, dass der Lehrplan nur die Gesamtunterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festlegt, ohne Angaben dazu, wie viel Unterrichtszeit für jede Klassenstufe vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen.

*Unterrichtszeit* bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Schule für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Schulgelände bzw. als extracurriculare Aktivität außerhalb der regulären Schulzeit anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt. Nicht in der Unterrichtszeit enthalten sind Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder andere Arten der Unterbrechung, freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, für Hausaufgaben vorgesehene Zeit und individuelle Nachhilfe oder Selbststudium.

Die *vorgesehene Unterrichtszeit* bezieht sich auf die Zahl an Zeitstunden pro Jahr, auf die Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans Anspruch haben. Der vorgesehene Lehrplan kann auf Vorschriften oder Standards der zentralen (oder obersten) Bildungsbehörden basieren oder auf regionaler Ebene als Empfehlung festgeschrieben sein.

Der *Nichtpflichtteil des Lehrplans* bezieht sich auf die Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, auf die Schüler zusätzlich zu den Pflichtunterrichtszeitstunden Anspruch haben und die von fast jeder öffentlichen Bildungseinrichtung anzubieten sind. Die Fächer können von Schule zu Schule oder von Region zu Region variieren und beispielsweise als Wahlfächer angeboten werden. Schüler sind nicht zur Belegung eines Wahlfaches verpflichtet, es wird jedoch von allen öffentlichen Bildungseinrichtungen erwartet, dass sie diese Möglichkeit anbieten.

## Angewandte Methodik

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Kennzahl für die auf das formale Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit. Er zeigt aber nicht die tatsächliche Anzahl der Zeitstunden, die Schüler unterrichtet werden, und auch das Lernen außerhalb des Klassenzimmers wird nicht erfasst. In den einzelnen Ländern können Unterschiede zwischen der vorgeschriebenen Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet wurden, bestehen. Faktoren wie Stundenpläne der Schulen, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die Abwesenheit von Lehrkräften können dazu führen, dass Schulen die offiziell vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtsstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in OECD, 2007).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Er zeigt die vorgesehene Nettoanzahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassenstufen der allgemeinen Schulpflicht mit Vollzeitunterricht. Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrplanvorgaben schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, sie geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit für die Schüler als notwendig erachtet wird, damit sie die angestrebten Bildungsziele erreichen.

Wenn die Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Klassenstufen flexibel ist, d. h., wenn die Unterrichtszeit für ein Fach für eine Reihe von Klassenstufen oder sogar nur für die gesamte Pflichtschulzeit festgelegt ist, ohne genaue Spezifizierung der Unterrichtszeit pro einzelne Klassenstufe, wurde für die Ermittlung der Unterrichtszeit pro Altersstufe oder Bildungsbereich die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden durch die entsprechende Zahl an Klassenstufen geteilt.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2016 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2016/2017.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

D
1

## Weiterführende Informationen

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2016a), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*.

OECD (2016c), „PISA 2015 Background questionnaires“, in *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-8-en*.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Pellegrini, A. D. and C. Bohn (2005), „The Role of recess in children's cognitive performance and school adjustment", *Educational Researcher,* Vol. 34/1, pp. 13–19, *http://dx.doi.org/10.3102/0013189X034001013*.

Pellegrini, A. D. et al. (2002), „A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school", *American Educational Research Journal,* Vol. 39/4, pp. 991–1015, *http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004991*.

## Tabellen Indikator D1

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561764*

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2017)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2017)
- Tabelle D1.3a: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2017)
- Tabelle D1.3b: Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2017)
- **WEB** Table D1.4: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2017)
- **WEB** Table D1.5a: Instruction time per subject for 6-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5b: Instruction time per subject for 7-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 7-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5c: Instruction time per subject for 8-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 8-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5d: Instruction time per subject for 9-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 9-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5e: Instruction time per subject for 10-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 10-Jährige) (2017)

- **WEB** Table D1.5f: Instruction time per subject for 11-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 11-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5g: Instruction time per subject for 12-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 12-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5h: Instruction time per subject for 13-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 13-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5i: Instruction time per subject for 14-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 14-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5j: Instruction time per subject for 15-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 15-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5k: Instruction time per subject for 16-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 16-Jährige) (2017)
- **WEB** Table D1.5l: Instruction time per subject for 17-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 17-Jährige) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* im Internet.

## Tabelle D1.1

### Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2017)

*Nach Bildungsbereich, öffentliche Bildungseinrichtungen*

| | Primarbereich | | | | | | | Sekundarbereich I | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht | Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl | | | Zeitstunden insgesamt | | | Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht | Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl | | |
| | | Pflichtunterrichtszeit | Nichtpflichtunterrichtszeit | Vorgesehene Unterrichtszeit | Pflichtunterrichtszeit | Nichtpflichtunterrichtszeit | Vorgesehene Unterrichtszeit | | Pflichtunterrichtszeit | Nichtpflichtunterrichtszeit | Vorgesehene Unterrichtszeit |
| | (1) | (2) | (3) | (4)=(2)+(3) | (5) | (6) | (7)=(5)+(6) | (8) | (9) | (10) | (11)=(9)+(10) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien | 7 | 1 000 | m | m | 7 000 | m | m | 4 | 1 000 | m | m |
| Österreich | 4 | 705 | m | m | 2 820 | m | m | 4 | 900 | m | m |
| Kanada | 6 | 920 | a | 920 | 5 521 | a | 5 521 | 3 | 924 | 6 | 930 |
| Chile | 6 | 1 046 | a | 1 046 | 6 276 | a | 6 276 | 2 | 1 069 | a | 1 069 |
| Tschechien | 5 | 687 | m | m | 3 434 | m | m | 4 | 888 | m | m |
| Dänemark | 7 | 1 051 | a | 1 051 | 7 360 | a | 7 360 | 3 | 1 200 | a | 1 200 |
| Estland | 6 | 661 | a | 661 | 3 964 | a | 3 964 | 3 | 823 | a | 823 |
| Finnland[2] | 6 | 651 | 33 | 683 | 3 905 | 195 | 4 100 | 3 | 808 | 87 | 894 |
| Frankreich | 5 | 864 | a | 864 | 4 320 | a | 4 320 | 4 | 946 | 63 | 1 009 |
| Deutschland[3,4] | 4 | 705 | a | 705 | 2 822 | a | 2 822 | 5 | 909 | a | 909 |
| Griechenland | 6 | 758 | 253 | 1 011 | 4 550 | 1 517 | 6 066 | 3 | 787 | a | 787 |
| Ungarn | 4 | 696 | a | 696 | 2 785 | a | 2 785 | 4 | 805 | a | 805 |
| Island[2] | 7 | 729 | a | 729 | 5 100 | a | 5 100 | 3 | 839 | a | 839 |
| Irland | 6 | 910 | a | 910 | 5 460 | a | 5 460 | 3 | 918 | a | 918 |
| Israel | 6 | 960 | a | 960 | 5 762 | a | 5 762 | 3 | 985 | a | 985 |
| Italien | 5 | 891 | a | 891 | 4 455 | a | 4 455 | 3 | 990 | a | 990 |
| Japan[5] | 6 | 763 | a | 763 | 4 576 | a | 4 576 | 3 | 893 | a | 893 |
| Korea[2] | 6 | 655 | a | 655 | 3 928 | a | 3 928 | 3 | 842 | a | 842 |
| Lettland | 6 | 599 | m | m | 3 595 | m | m | 3 | 794 | m | m |
| Luxemburg | 6 | 924 | a | 924 | 5 544 | a | 5 544 | 3 | 845 | a | 845 |
| Mexiko | 6 | 800 | a | 800 | 4 800 | a | 4 800 | 3 | 1 167 | a | 1 167 |
| Niederlande[6] | 6 | 940 | m | m | 5 640 | m | m | 3 | 1 000 | m | m |
| Neuseeland | 6 | m | m | m | m | m | m | 4 | m | m | m |
| Norwegen | 7 | 753 | a | 753 | 5 272 | a | 5 272 | 3 | 874 | a | 874 |
| Polen | 6 | 635 | 57 | 692 | 3 807 | 343 | 4 150 | 3 | 810 | 64 | 874 |
| Portugal | 6 | 834 | 205 | 1 039 | 5 004 | 1 231 | 6 235 | 3 | 892 | 27 | 919 |
| Slowakei | 4 | 677 | a | 677 | 2 707 | a | 2 707 | 5 | 823 | a | 823 |
| Slowenien | 6 | 673 | 140 | 813 | 4 039 | 840 | 4 879 | 3 | 766 | 179 | 944 |
| Spanien | 6 | 792 | a | 792 | 4 750 | a | 4 750 | 3 | 1 054 | a | 1 054 |
| Schweden[2] | 6 | 766 | m | m | 4 593 | m | m | 3 | 766 | m | m |
| Schweiz | 6 | 816 | m | m | 4 894 | m | m | 3 | 963 | m | m |
| Türkei | 4 | 720 | a | 720 | 2 880 | a | 2 880 | 4 | 843 | a | 843 |
| Vereinigte Staaten[7] | 6 | 970 | m | m | 5 820 | m | m | 3 | 1 019 | m | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 6 | 817 | a | 817 | 4 900 | a | 4 900 | 2 | 941 | a | 941 |
| Belgien (frz.) | 6 | 835 | a | 835 | 5 012 | a | 5 012 | 2 | 955 | a | 955 |
| England (UK) | 6 | m | a | m | m | a | m | 3 | m | a | m |
| Schottland (UK) | 7 | m | a | m | m | a | m | 3 | m | a | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **6** | **800** | **m** | **m** | **4 626** | **m** | **m** | **3** | **913** | **m** | **m** |
| **EU22-Durchschnitt** | **6** | **776** | **m** | **m** | **4 339** | **m** | **m** | **3** | **892** | **m** | **m** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 5 | m | m | m | m | m | m | 4 | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 5 | 1 000 | m | m | 5 000 | m | m | 4 | 1 200 | m | m |
| Costa Rica | 6 | 1 147 | a | 1 147 | 6 880 | a | 6 880 | 3 | 1 120 | a | 1 120 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 4 | 559 | 29 | 588 | 2 236 | 115 | 2 351 | 6 | 726 | 108 | 834 |
| Russische Föd. | 4 | 517 | m | m | 2 068 | m | m | 5 | 798 | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung:* Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Referenzjahr 2016. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Tatsächliche Unterrichtszeit. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 7. Referenzjahr 2015.

*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933561441

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 1

## Tabelle D1.1 (Forts.)

### Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2017)

*Nach Bildungsbereich, öffentliche Bildungseinrichtungen*

| | Sekundarbereich I | | | | Primar- und Sekundarbereich I | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Zeitstunden insgesamt | | | Reguläre Ausbildungsdauer in Jahren | Zeitstunden insgesamt | | |
| | Pflicht-unterrichtszeit | Nichtpflicht-unterrichtszeit | Vorgesehene Unterrichtszeit | | Pflicht-unterrichtszeit | Nichtpflicht-unterrichtszeit | Vorgesehene Unterrichtszeit |
| | (12) | (13) | (14) = (12) + (13) | (15) | (16) = (5) + (12) | (17) = (6) + (13) | (18) = (16) + (17) |
| **OECD Länder** | | | | | | | |
| Australien | 4 000 | m | m | 11 | **11 000** | **m** | **m** |
| Österreich | 3 600 | m | m | 8 | **6 420** | **m** | **m** |
| Kanada | 2 772 | 17 | 2 790 | 9 | **8 293** | **17** | **8 311** |
| Chile | 2 138 | a | 2 138 | 8 | **8 414** | **a** | **8 414** |
| Tschechien | 3 550 | m | m | 9 | **6 984** | **m** | **m** |
| Dänemark | 3 600 | a | 3 600 | 10 | **10 960** | **a** | **10 960** |
| Estland | 2 468 | a | 2 468 | 9 | **6 431** | **a** | **6 431** |
| Finnland[2] | 2 423 | 261 | 2 683 | 9 | **6 327** | **456** | **6 783** |
| Frankreich | 3 784 | 252 | 4 036 | 9 | **8 104** | **252** | **8 356** |
| Deutschland[3,4] | 4 544 | a | 4 544 | 9 | **7 365** | **a** | **7 365** |
| Griechenland | 2 360 | a | 2 360 | 9 | **6 909** | **1 517** | **8 426** |
| Ungarn | 3 221 | a | 3 221 | 8 | **6 006** | **a** | **6 006** |
| Island[2] | 2 516 | a | 2 516 | 10 | **7 616** | **a** | **7 616** |
| Irland | 2 755 | a | 2 755 | 9 | **8 215** | **a** | **8 215** |
| Israel | 2 954 | a | 2 954 | 9 | **8 716** | **a** | **8 716** |
| Italien | 2 970 | a | 2 970 | 8 | **7 425** | **a** | **7 425** |
| Japan[5] | 2 680 | a | 2 680 | 9 | **7 256** | **a** | **7 256** |
| Korea[2] | 2 525 | a | 2 525 | 9 | **6 453** | **a** | **6 453** |
| Lettland | 2 381 | m | m | 9 | **5 976** | **m** | **m** |
| Luxemburg | 2 535 | a | 2 535 | 9 | **8 079** | **a** | **8 079** |
| Mexiko | 3 500 | a | 3 500 | 9 | **8 300** | **a** | **8 300** |
| Niederlande[6] | 3 000 | m | m | 9 | **8 640** | **m** | **m** |
| Neuseeland | m | m | m | 10 | **m** | **m** | **m** |
| Norwegen | 2 622 | a | 2 622 | 10 | **7 894** | **a** | **7 894** |
| Polen | 2 430 | 191 | 2 621 | 9 | **6 237** | **534** | **6 771** |
| Portugal | 2 675 | 80 | 2 756 | 9 | **7 679** | **1 311** | **8 991** |
| Slowakei | 4 117 | a | 4 117 | 9 | **6 824** | **a** | **6 824** |
| Slowenien | 2 298 | 536 | 2 833 | 9 | **6 336** | **1 376** | **7 712** |
| Spanien | 3 161 | a | 3 161 | 9 | **7 911** | **a** | **7 911** |
| Schweden[2] | 2 297 | m | m | 9 | **6 890** | **m** | **m** |
| Schweiz | 2 890 | m | m | 9 | **7 784** | **m** | **m** |
| Türkei | 3 371 | a | 3 371 | 8 | **6 251** | **a** | **6 251** |
| Vereinigte Staaten[7] | 3 057 | m | m | 9 | **8 877** | **m** | **m** |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 1 883 | a | 1 883 | 8 | **6 783** | **a** | **6 783** |
| Belgien (frz.) | 1 909 | a | 1 909 | 8 | **6 921** | **a** | **6 921** |
| England (UK) | m | a | m | 9 | **m** | **a** | **m** |
| Schottland (UK) | m | a | m | 10 | **m** | **a** | **m** |
| **OECD-Durchschnitt** | **2 911** | **m** | **m** | **9** | **7 538** | **m** | **m** |
| **EU22-Durchschnitt** | **2 907** | **m** | **m** | **9** | **7 247** | **m** | **m** |
| **Partnerländer** | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** |
| Brasilien | m | m | m | 9 | **m** | **m** | **m** |
| China | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** |
| Kolumbien | 4 800 | m | m | 9 | **9 800** | **m** | **m** |
| Costa Rica | 3 360 | a | 3 360 | 9 | **10 240** | **a** | **10 240** |
| Indien | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** |
| Indonesien | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** |
| Litauen | 4 355 | 648 | 5 003 | 10 | **6 591** | **764** | **7 355** |
| Russische Föd. | 3 990 | m | m | 9 | **6 058** | **m** | **m** |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** |
| Südafrika | m | m | m | m | **m** | **m** | **m** |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d. h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Referenzjahr 2016. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Tatsächliche Unterrichtszeit. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 7. Referenzjahr 2015.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561441*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D1.2

### Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2017)

*Nach Bildungsbereich, öffentliche Bildungseinrichtungen*

| | Primarbereich | | | | | Sekundarbereich I | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht | Reguläres Eintrittsalter | Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Jahr | Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Schulwoche | Flexible Aufteilung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen | Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht | Reguläres Eintrittsalter | Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Jahr | Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Schulwoche | Flexible Aufteilung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | 7 | 5 | 200 | 5,0 | Nein | 4 | 12 | 200 | 5,0 | Nein |
| Österreich | 4 | 6 | 180 | 5,0 | Nein | 4 | 10 | 180 | 5,0 | Nein |
| Kanada | 6 | 6 | 183 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 183 | 5,0 | Nein |
| Chile | 6 | 6 | 181 | 5,0 | Nein | 2 | 12 | 181 | 5,0 | Nein |
| Tschechien | 5 | 6 | 194 | 5,0 | Ja | 4 | 11 | 194 | 5,0 | Ja |
| Dänemark | 7 | 6 | 200 | 5,0 | Nein | 3 | 13 | 200 | 5,0 | Nein |
| Estland | 6 | 7 | 175 | 5,0 | Ja | 3 | 13 | 175 | 5,0 | Ja |
| Finnland[2] | 6 | 7 | 187 | 5,0 | Ja | 3 | 13 | 187 | 5,0 | Ja |
| Frankreich | 5 | 6 | 162 | 4,5 | Nein | 4 | 11 | 162 | 4,5 | Nein |
| Deutschland[3,4] | 4 | 6 | 188 | 5,0 | Nein | 5 | 10 | 188 | 5,0 | Nein |
| Griechenland | 6 | 6 | 175 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 165 | 5,0 | Nein |
| Ungarn | 4 | 6 | 182 | 5,0 | Nein | 4 | 10 | 182 | 5,0 | Nein |
| Island | 7 | 6 | 170 | 5,0 | Ja | 3 | 13 | 170 | 5,0 | Ja |
| Irland | 6 | 6 | 182 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 164 | 5,0 | Nein |
| Israel | 6 | 6 | 219 | 6,0 | Nein | 3 | 12 | 209 | 6,0 | Ja |
| Italien | 5 | 6 | 200 | 5,0 | Nein | 3 | 11 | 200 | 6,0 | Nein |
| Japan | 6 | 6 | 201 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 201 | 5,0 | Nein |
| Korea | 6 | 6 | 190 | 5,0 | Ja | 3 | 12 | 190 | 5,0 | Ja |
| Lettland | 6 | 7 | 169 | 5,0 | Nein | 3 | 13 | 173 | 5,0 | Nein |
| Luxemburg | 6 | 6 | 180 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 169 | 5,0 | Nein |
| Mexiko | 6 | 6 | 200 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 200 | 5,0 | Nein |
| Niederlande[5] | 6 | 6 | m | 5,0 | Ja | 3 | 12 | m | 5,0 | Ja |
| Neuseeland | 6 | 5 | 194 | 5,0 | m | 4 | 11 | 192 | 5,0 | m |
| Norwegen | 7 | 6 | 190 | 5,0 | Ja | 3 | 13 | 190 | 5,0 | Ja |
| Polen | 6 | 7 | 179 | 5,0 | Ja | 3 | 13 | 177 | 5,0 | Ja |
| Portugal | 6 | 6 | 180 | 5,0 | Ja | 3 | 12 | 178 | 5,0 | Ja |
| Slowakei | 4 | 6 | 188 | 5,0 | Nein | 5 | 10 | 188 | 5,0 | Nein |
| Slowenien | 6 | 6 | 190 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 185 | 5,0 | Nein |
| Spanien | 6 | 6 | 175 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 175 | 5,0 | Nein |
| Schweden | 6 | 7 | 178 | 5,0 | Ja | 3 | 13 | 178 | 5,0 | Ja |
| Schweiz | 6 | 6 | 188 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 188 | 5,0 | Nein |
| Türkei | 4 | 6 | 180 | 5,0 | Nein | 4 | 10 | 180 | 5,0 | Nein |
| Vereinigte Staaten[6] | 6 | 6 | 180 | 5,0 | m | 3 | 12 | 180 | 5,0 | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 6 | 6 | 175 | 5,0 | Nein | 2 | 12 | 177 | 5,0 | Nein |
| Belgien (frz.) | 6 | 6 | 179 | 5,0 | Nein | 2 | 12 | 179 | 5,0 | Nein |
| England (UK) | 6 | 5 | 190 | 5,0 | Ja | 3 | 11 | 190 | 5,0 | Ja |
| Schottland (UK) | 7 | 5 | 190 | 5,0 | Ja | 3 | 12 | 190 | 5,0 | Ja |
| **OECD-Durchschnitt** | **6** | **6** | **185** | **5,0** | **m** | **3** | **12** | **184** | **5,0** | **m** |
| **EU22-Durchschnitt** | **6** | **6** | **183** | **5,0** | **m** | **3** | **12** | **181** | **5,0** | **m** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 5 | 6 | 200 | 5,0 | m | 4 | 11 | 200 | 5,0 | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 5 | 6 | 200 | 5,0 | m | 4 | 11 | 200 | 5,0 | m |
| Costa Rica | 6 | 6 | 200 | 5,0 | Nein | 3 | 12 | 200 | 5,0 | Nein |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 4 | 7 | 160 | 5,0 | Ja | 6 | 11 | 168 | 5,0 | Ja |
| Russische Föd. | 4 | 7 | 169 | 5,0 | Nein | 5 | 11 | 175 | 5,0 | Nein |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (11) bis (15), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Referenzjahr 2016. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 6. Referenzjahr 2015.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561460*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D1.3a

### Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2017)

*Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen*

| | Lesen, Schreiben und Literatur | Mathematik | Naturwissen-schaften | Sozialkunde | Zweite Sprache | Sonstige Sprachen | Sport und Gesundheit | Kunst | Religion/Ethik/Moralkunde | Informations- und Kommunikations-technologien (IKT) | Technik | Praktische und berufsbezogene Kompetenzen | Sonstige Fächer | Pflichtfächer mit flexiblem Unter-richtsplan | Von den Schülern gewählte Wahl-pflichtfächer | Von den Schulen gewählte Wahl-pflichtfächer | Gesamt: Pflicht-teil des Lehrplans | Nichtpflichtteil des Lehrplans |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 24 | 17 | 6 | 8[d] | x(16) | x(16) | 8 | 5 | x(4) | x(11) | 4[d] | x(11) | x(16) | x(16) | m | 29[d] | **100** | m |
| Österreich | 30 | 17 | 13[d] | x(3) | 2 | a | 11 | 9 | 9 | x(17) | x(3) | 6 | 4 | a | a | a | **100** | m |
| Kanada | 31 | 19 | 6 | 5 | 1 | a | 10 | 6 | 0 | a | 0 | 0 | 1 | 17 | a | 5 | **100** | a |
| Chile | 20 | 16 | 9 | 9 | 3 | x(16) | 9 | 10 | 5 | x(16) | 3 | x(16) | 2 | a | a | 14[d] | **100** | a |
| Tschechien | 28 | 17 | 10[d] | x(3) | 8 | a | 8 | 10 | x(13) | 1 | 4[d] | x(11) | x(16) | a | x(16) | 14[d] | **100** | m |
| Dänemark | 21 | 12 | 5 | 3 | 5 | 1 | 6 | 8 | 3 | x(14) | a | 4 | 23 | 8[d] | a | a | **100** | a |
| Estland | 23 | 15 | 7 | 5 | 8 | 2 | 11 | 15 | x(16) | x(16) | 3 | a | a | a | a | 12[d] | **100** | a |
| Finnland[1] | 23 | 15 | 10 | 4 | 7 | 1 | 9 | 16 | 5 | x(17) | a | a | a | 4 | a | 4 | **100** | 5 |
| Frankreich | 38 | 21 | 7[d] | 3 | 6 | a | 13 | 8 | 4 | x(3) | x(3) | a | a | a | a | a | **100** | a |
| Deutschland[2] | 26 | 20 | 4 | 6 | 5 | a | 11 | 14 | 7 | 1 | 1 | 0 | 3 | a | 1 | a | **100** | a |
| Griechenland | 27 | 14 | 10 | 8 | 8 | 2 | 9 | 10 | 3 | 3 | a | a | a | a | a | 6 | **100** | 33 |
| Ungarn | 25 | 16 | 4 | a | 2 | a | 20 | 16 | 4 | a | 4 | a | a | a | a | 10 | **100** | a |
| Island | 20 | 16 | 8 | 13[d] | x(14) | x(14) | 9 | 19[d] | x(4) | 3 | a | x(8) | x(15) | 5[d] | 5[d] | x(15) | **100** | a |
| Irland[3] | 20 | 17 | 4[d] | 8 | 14 | a | 4 | 12 | 10 | x(17) | x(3) | a | 11 | a | a | a | **100** | a |
| Israel | 22 | 18 | 8[d] | 8 | 6 | 3 | 6 | 6 | 14 | a | x(3) | 4 | a | a | a | 5 | **100** | a |
| Italien[4] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | 9 | a | x(14) | x(14) | 7 | a | x(14) | a | a | 84[d] | a | x(17) | **100** | a |
| Japan | 24 | 17 | 7 | 6 | 1 | a | 10 | 12 | 3 | a | a | a | 13 | 7 | a | a | **100** | a |
| Korea | 21 | 14 | 9[d] | 9[d] | 6 | a | 7 | 9 | x(4,13) | x(13) | x(12) | x(3) | 25[d] | a | a | a | **100** | a |
| Lettland | 21 | 17 | 5 | 6 | 8 | 1 | 8 | 12 | 2 | 1 | a | 4 | 9 | a | a | 6 | **100** | m |
| Luxemburg[3] | 29 | 19 | 7 | 2 | 15 | a | 10 | 11 | 7 | a | a | a | a | a | a | a | **100** | a |
| Mexiko | 35 | 27 | 13 | 10 | m | a | 5 | 5 | 5 | a | a | a | a | a | a | a | **100** | a |
| Niederlande[4] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | 100[d] | a | a | **100** | m |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Norwegen | 26 | 17 | 7 | 7 | 7 | a | 11 | 14 | 8 | a | a | 2 | a | a | a | 1 | **100** | a |
| Polen[5] | 18 | 14 | 10 | 5 | 10 | a | 14 | 7 | a | 3 | 3 | a | 3 | a | a | 13 | **100** | 9 |
| Portugal | 26 | 26 | 7 | 7 | 6 | a | 8 | 9 | a | a | 2 | a | 4 | 2 | a | 3 | **100** | 25 |
| Slowakei | 32 | 17 | 6 | 3 | 6 | x(16) | 8 | 10 | 4 | 2 | a | 2 | x(16) | a | x(16) | 8[d] | **100** | a |
| Slowenien | 23 | 17 | 8 | 7[d] | 7 | a | 14 | 16 | x(4) | x(17) | 6 | 2 | 1 | a | a | a | **100** | 21 |
| Spanien | 23 | 19 | 7 | 7 | 11 | x(16) | 9 | x(16) | 5 | a | a | a | 0 | a | x(16) | 18[d] | **100** | a |
| Schweden | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Schweiz | m | m | m | m | a | a | m | m | m | m | m | m | m | a | a | a | **m** | m |
| Türkei | 30 | 17 | 5 | 13 | 5 | a | 14 | 7 | 2 | a | a | 1 | 7 | a | a | a | **100** | a |
| Vereinigte Staaten | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[4] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | x(14) | x(14) | 7 | x(17) | x(3) | a | x(17) | 93[d] | a | x(14) | **100** | a |
| Belgien (frz.)[4] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | 2 | a | 7 | x(14) | 7 | a | x(14) | a | a | 83[d] | a | a | **100** | a |
| England (UK)[4] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | a | 100[d] | a | a | **100** | a |
| Schottland (UK)[4] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | a | a | a | a | **m** | a |
| **OECD-Durchschnitt[4]** | **24** | **17** | **7** | **6** | **6** | **0** | **9** | **10** | **5** | **1** | **1** | **1** | **5** | **2** | **0** | **5** | **100** | **4** |
| **EU22-Durchschnitt[4]** | **25** | **17** | **7** | **5** | **7** | **1** | **10** | **11** | **4** | **1** | **2** | **1** | **4** | **1** | **0** | **5** | **100** | **6** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | a | m | m | m | m | a | a | m | m | m | m | **m** | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Costa Rica | 23 | 19 | 14 | 9 | 12 | a | 5 | 5 | 5 | a | a | a | 9 | a | a | a | **100** | a |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Litauen | 33 | 19 | 4 | 4 | 6 | a | 12 | 17[d] | 4 | a | x(8) | a | a | a | a | a | **100** | 5 |
| Russische Föd. | 39 | 19 | 9 | a | 7 | a | 9 | 9 | a | a | 7 | a | a | a | a | m | **100** | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank. Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte.*

*1. Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Referenzjahr 2016. 3. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 4. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), England (UK), Italien, Niederlande und Schottland (UK). 5. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561479*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D1.3b

### Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2017)

*Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen*

| | Lesen, Schreiben und Literatur | Mathematik | Naturwissen-schaften | Sozialkunde | Zweite Sprache | Sonstige Sprachen | Sport und Gesundheit | Kunst | Religion/Ethik/Moralkunde | Informations- und Kommunikations-technologien (IKT) | Technik | Praktische und berufsbezogene Kompetenzen | Sonstige Fächer | Pflichtfächer mit flexiblem Unter-richtsplan | Von den Schülern gewählte Wahl-pflichtfächer | Von den Schulen gewählte Wahl-pflichtfächer | Gesamt: Pflicht-teil des Lehrplans | Nichtpflichtteil des Lehrplans |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | 12 | 12 | 11 | 10[d] | x(16) | x(16) | 8 | 4 | x(4) | x(11) | 4[d] | x(11) | x(16) | x(16) | 18 | 22[d] | **100** | m |
| Österreich | 13 | 13 | 12 | 11 | 12 | a | 12 | 13 | 7 | x(17) | a | 7 | a | a | 1 | a | **100** | m |
| Kanada | 20 | 15 | 9 | 13 | 6 | a | 10 | 6 | 2 | a | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 11 | **100** | 1 |
| Chile | 16 | 16 | 11 | 11 | 8 | x(16) | 5 | 8 | 5 | x(16) | 3 | x(16) | 3 | a | a | 15[d] | **100** | a |
| Tschechien | 12 | 12 | 17 | 9 | 10 | 5 | 8 | 8 | x(13) | 1 | 2[d] | x(11) | x(16) | a | x(16) | 15[d] | **100** | m |
| Dänemark | 18 | 13 | 13 | 8 | 8 | 8 | 5 | x(15) | 2 | x(15) | x(15) | 2 | 21 | a | 5[d] | a | **100** | a |
| Estland | 13 | 14 | 21 | 11 | 10 | 10 | 6 | 6 | x(16) | x(16) | 5 | a | a | a | a | 4[d] | **100** | a |
| Finnland[2] | 12 | 13 | 16 | 8 | 8 | 5 | 12 | 7 | 4 | x(17) | a | 6 | a | 6 | a | 4 | **100** | 11 |
| Frankreich | 17 | 14 | 12 | 12[d] | 12 | 7 | 12 | 8 | x(4) | x(17) | 4 | a | 1 | a | a | a | **100** | 7 |
| Deutschland[3] | 13 | 13 | 11 | 11 | 12 | 5 | 8 | 9 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | a | 6 | a | **100** | a |
| Griechenland | 26 | 13 | 10 | 11 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 3 | 3 | 2 | a | a | a | a | **100** | a |
| Ungarn | 13 | 11 | 11 | 9 | 10 | a | 17 | 7 | 3 | 3 | 3 | a | 3 | a | a | 10 | **100** | a |
| Island | 14 | 14 | 8 | 8[d] | x(14) | x(14) | 8 | 8[d] | x(4) | 2 | a | x(8) | x(15) | 19[d] | 20[d] | x(15) | **100** | a |
| Irland[4] | 9 | 12 | x(15) | 17 | x(14) | x(15) | 7 | x(15) | x(16) | x(15) | x(15) | x(15) | 2 | 13[d] | 40[d] | x(15) | **100** | a |
| Israel | 14 | 14 | 13[d] | 16 | 11 | 10 | 6 | 4 | 9 | x(3) | x(3) | 3 | a | a | a | 0 | **100** | a |
| Italien | 33[d] | 20[d] | x(2) | x(1) | 10 | 7 | 7 | 13 | 3 | a | 7 | a | a | a | a | x(17) | **100** | a |
| Japan | 12 | 12 | 12 | 11 | 13 | a | 10 | 7 | 3 | a | 3 | a | 12 | 5 | a | a | **100** | a |
| Korea | 13 | 11 | 19[d] | 15[d] | 10 | a | 8 | 8 | x(4) | x(12) | x(12) | x(3) | 9 | a | x(16) | 6[d] | **100** | a |
| Lettland | 15 | 16 | 10 | 14 | 8 | 6 | 6 | 6 | a | 1 | a | 4 | 7 | a | a | 9 | **100** | m |
| Luxemburg[4] | 19 | 13 | 8 | 11 | 12 | 13 | 8 | 9 | 7 | a | a | a | a | a | a | a | **100** | a |
| Mexiko | 14 | 14 | 17 | 12 | 9 | a | 6 | 6 | 8 | a | 11 | a | 3 | a | a | a | **100** | a |
| Niederlande[5] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | 100[d] | a | a | **100** | m |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Norwegen | 15 | 12 | 9 | 9 | 8 | x(15) | 9 | 9 | 6 | a | a | 7 | x(15) | a | 15[d] | x(15) | **100** | a |
| Polen | 14 | 12 | 12 | 12 | x(14) | x(14) | 12 | 4 | a | 2 | 2 | a | 4 | 14[d] | a | 13 | **100** | 8 |
| Portugal | 13 | 13 | 18 | 14 | 8 | 8 | 7 | 7 | a | 2 | a | a | a | 6 | a | 2 | **100** | 3 |
| Slowakei | 16 | 14 | 12 | 11 | 10 | x(16) | 7 | 6 | 3 | 3 | x(16) | 3 | x(16) | a | x(16) | 13[d] | **100** | a |
| Slowenien | 13 | 13 | 17 | 15[d] | 11 | x(15) | 9 | 8 | x(4) | x(17) | 4 | a | 2 | a | 7[d] | a | **100** | 23 |
| Spanien | 17 | 13 | 11 | 10 | 12 | x(16) | 7 | x(16) | 4 | a | x(16) | a | 3 | a | x(16) | 23[d] | **100** | a |
| Schweden | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | a | m | a | **m** | m |
| Türkei | 16 | 14 | 11 | 8 | 10 | x(15) | 5 | 6 | 8 | 3 | 3 | 1 | a | a | 16[d] | a | **100** | a |
| Vereinigte Staaten | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[5] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | 6 | a | x(14) | a | a | 73[d] | a | 20 | **100** | a |
| Belgien (frz.) | 17 | 14 | 9 | 13 | 13 | a | 9 | 3 | 6 | x(16) | 3 | x(16) | a | a | x(16) | 13[d] | **100** | a |
| England (UK)[5] | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | x(14) | a | 100[d] | a | a | **100** | a |
| Schottland (UK)[5] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | a | a | a | a | **m** | a |
| **OECD-Durchschnitt[5]** | **14** | **12** | **12** | **10** | **9** | **4** | **8** | **6** | **4** | **1** | **2** | **2** | **3** | **2** | **5** | **6** | **100** | **2** |
| **EU22-Durchschnitt[5]** | **15** | **12** | **12** | **10** | **9** | **5** | **8** | **7** | **3** | **1** | **2** | **1** | **2** | **2** | **4** | **6** | **100** | **3** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | a | m | m | m | m | a | m | m | m | m | m | **m** | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Costa Rica | 12 | 12 | 12 | 14 | 7 | 7 | 5 | 10 | 2 | 5 | a | 7 | 5 | a | a | 2 | **100** | a |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Litauen | 18 | 13 | 13 | 14 | 10 | 5 | 5 | 7 | 3 | 3 | 5 | a | 1 | a | a | a | **100** | 15 |
| Russische Föd. | 21 | 16 | 17 | 9 | 10 | a | 7 | 5 | a | 2 | 5 | 1 | a | a | m | 7 | **100** | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | **m** | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung:* Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank. Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte.

1. Bei den aus dem offiziellen Lehrplan Australiens abgeleiteten vorgesehenen Unterrichtszeiten wird davon ausgegangen, dass bestimmte Fächer, die für die Klassenstufen 7 und 8 als Pflichtfach angesehen werden können, auch in den Klassenstufen 9 und 10 als Wahlfach angeboten werden können. 2. Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Referenzjahr 2016. 4. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen.
5. Durchschnitte ohne Belgien (fläm.), England (UK), die Niederlande und Schottland (UK).

*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933561498

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

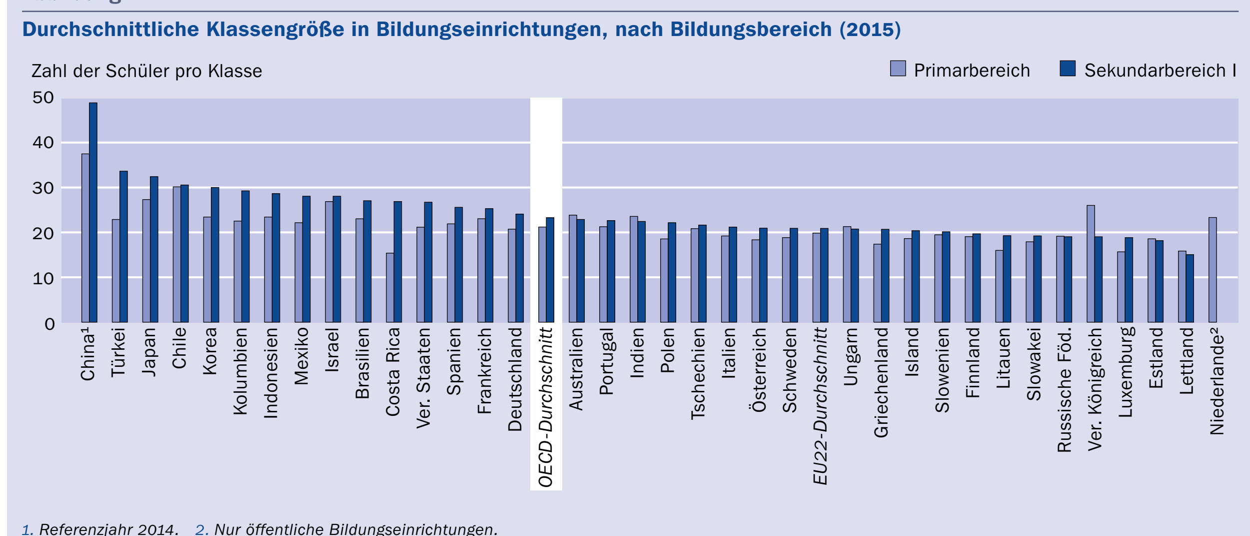
D 1

# Indikator D2
# Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?

- Die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich betrug 2015 in den OECD-Ländern 21 Schüler pro Klasse, im Sekundarbereich I waren es 23 Schüler – in beiden Bildungsbereichen weniger als im Jahr 2005.
- Der Unterschied zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich variiert in den einzelnen OECD-Ländern erheblich, ist jedoch in den Partnerländern wesentlich größer.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich 15 Schüler auf eine Lehrkraft, im Tertiärbereich steigt die Zahl auf 16 Lernende pro Lehrenden.

**Abbildung D2.1**

**Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2015)**




*1. Referenzjahr 2014. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle D2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558686*

## Kontext

Die Klassengröße und die Schüler-Lehrkräfte-Relation stellen viel diskutierte Aspekte der Ausbildung von Schülern dar. Zusammen mit der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der Arbeitszeit der Lehrer und der Aufteilung der Zeit der Lehrkräfte zwischen Unterrichten und anderen Pflichten (s. Indikator D4) handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für den Bedarf an Lehrkräften. Außerdem beeinflussen sie zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der Altersverteilung der Lehrkräfte (s. Indikator D5) auch die laufenden Ausgaben für Bildung in erheblichem Ausmaß (s. Indikatoren B6 und B7).

Kleinere Klassen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die einzelnen Schüler zu konzentrieren, außerdem kommt es zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen. Es gibt zwar einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergruppen, z. B. mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund, vorteilhaft auswirken kön-

nen (Piketty and Valdenaire, 2006), insgesamt jedoch gibt es kaum eindeutige Belege für die Auswirkungen unterschiedlicher Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler (s. beispielsweise Fredriksson et al., 2013; OECD, 2016).

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein Indikator für die Ressourcenverteilung im Bildungsbereich. Oft ist abzuwägen zwischen einer niedrigeren Schüler-Lehrkräfte-Relation und höheren Gehältern der Lehrkräfte, Investitionen in ihre berufliche Fortbildung, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Lehrassistenten und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem von Lehrkräften liegt.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten nimmt die Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen dem Primar- und Sekundarbereich I ab bzw. bleibt gleich, obwohl die Klassengröße zwischen diesen Bildungsbereichen im Allgemeinen steigt. Ausnahmen sind Chile, Costa Rica, Indien, Kolumbien und Mexiko.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I in privaten Bildungseinrichtungen etwas niedriger als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Besonders ausgeprägt ist dies in Mexiko, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs im Durchschnitt 17 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten Bildungseinrichtungen.
- Die Klassengröße unterscheidet sich signifikant zwischen den einzelnen Ländern. Die größten Klassen im Primarbereich finden sich in Chile und China mit 30 bzw. 37 Schülern pro Klasse, während es in Costa Rica, Lettland, Litauen und Luxemburg im Durchschnitt weniger als 17 Schüler pro Klasse sind.

## Analyse und Interpretationen

### Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Im Primarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 21 Schülern. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt sie weniger als 27 Schüler, mit Ausnahme von Chile, China, Israel und Japan.

Im Sekundarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 23 Schülern. Dieser Wert reicht in den Ländern mit verfügbaren Daten für diesen Bildungsbereich von weniger als 20 Schülern in Estland, Lettland, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich bis zu 32 Schülern pro Klasse in Japan, 34 Schülern in der Türkei und 49 Schülern in China (Abb. D2.1 und Tab. D2.1).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse tendenziell an. In China, Costa Rica und der Türkei sind es über 10 Schüler mehr. Andererseits nimmt im Vereinigten Königreich und in geringerem Ausmaß in Australien, Estland, Indien und Lettland die Zahl der Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen ab.

Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, weil es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, da hier die Schüler häufig je nach Fach unterschiedlich zusammengesetzte Unterrichtsgruppen bilden.

### Die Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Für Eltern kann die Klassengröße ein wichtiger Faktor bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder sein, daher könnten sich Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (und zwischen unterschiedlichen Arten der privaten Bildungseinrichtungen) auf die jeweiligen Schülerzahlen auswirken.

In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I um nicht mehr als 2 Schüler. In einigen Ländern jedoch – z. B. Brasilien, Kolumbien, Lettland, Polen, der Russischen Föderation, Tschechien und der Türkei – liegt im Primarbereich die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Schüler pro Klasse höher als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.1). In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien, ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen mit höchstens 5 Prozent der Schüler im Primarbereich relativ klein (s. OECD-Bildungsdatenbank). Demgegenüber liegt die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen in China und Luxemburg um mindestens 5 Schüler höher als in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Im Sekundarbereich I, mit einem größeren Anteil privater Bildungseinrichtungen, ergibt sich beim Vergleich der Klassengrößen zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ein gemischteres Bild. Die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I liegt in 11 OECD-Ländern in privaten Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen Einrichtungen, in 17 Ländern niedriger und in 6 Ländern ist sie identisch. Die Unterschiede sind jedoch tendenziell kleiner als im Primarbereich.

In Ländern mit einem größeren Anteil an privaten Bildungseinrichtungen (sowohl staatlich subventionierten als auch unabhängigen) im Primarbereich, d. h. in Ländern, in denen mehr als 15 Prozent der Schüler private Bildungseinrichtungen besuchen, wie Australien, Brasilien, Israel und Spanien (s. OECD-Bildungsdatenbank), können sich Klassengrößen an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen erheblich unterscheiden. Unter diesen Ländern haben in Australien und Spanien private Bildungseinrichtungen tendenziell mehr Schüler pro Klasse als öffentliche Bildungseinrichtungen.

## Entwicklungstendenzen bei der durchschnittlichen Klassengröße

Im Durchschnitt der OECD-Länder ging die Klassengröße zwischen 2005 und 2015 im Primar- und Sekundarbereich I zurück (Abb. D2.2). Während jedoch die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I in 19 von 25 Ländern mit verfügbaren Daten zurückging, war dies im Primarbereich nur in 13 der 25 Länder der Fall.

Den größten Rückgang gab es im Sekundarbereich I, wo die durchschnittliche Klassengröße während dieses Zeitraums um 6 Prozent zurückging. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch größere Veränderungen in einzelnen Ländern. In Estland beispielsweise ging in den letzten 10 Jahren die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I um 20 Prozent zurück. Den größten Rückgang unter den OECD-Ländern verzeichnete Korea im letzten Jahrzehnt, hier ging die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich seit 2005 um 28 Prozent zurück. In anderen Ländern nahm die durchschnittliche Klassengröße jedoch zu, wie in Portugal, wo sie im Primarbereich um 15 Prozent anstieg, und in der Russischen Föderation, wo sich der Anstieg auf 23 Prozent belief.

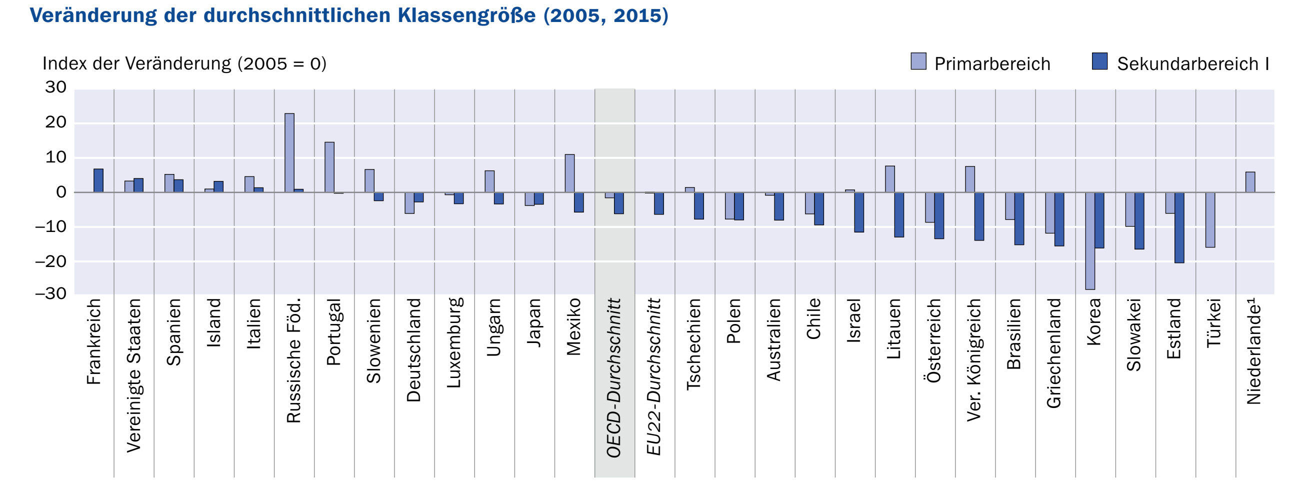
Interessanterweise liegt die durchschnittliche Klassengröße in einigen der Länder, die im Laufe der letzten 10 Jahre einen deutlichen Rückgang bei ihr verzeichneten, noch immer höher als in anderen Ländern. So gehören beispielsweise Chile und Korea zu den 5 Ländern mit den größten Klassen im Sekundarbereich I im Jahr 2015 (Abb. D2.1), obwohl die durchschnittliche Klassengröße in diesen beiden Ländern von 2005 bis 2015 um mehr als 8 Prozent zurückgegangen ist (Abb. D2.2).





**Abbildung D2.2**

**Veränderung der durchschnittlichen Klassengröße (2005, 2015)**




*1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I zwischen 2005 und 2015.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558705*

Kasten D2.1

## Zahl der Lehrkräfte pro Klasse

Die Zahl der Lehrkräfte pro Klasse ist ein Indikator dafür, inwieweit die Zahl der Lehrkräfte eines Landes bei durchschnittlicher Klassengröße für die Zahl der Klassen ausreicht. Diese Daten können beispielsweise einen Einblick in die Möglichkeiten der Lehrkräfte bieten, Zeit für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Tätigkeiten aufzuwenden (wenn mehr als eine Lehrkraft pro Klasse eingeteilt ist), oder ob nicht unterrichtende Beschäftigte erforderlich sind, um Unterrichtsstunden abzudecken.

In allen Ländern mit verfügbaren Daten, mit Ausnahme von Chile, Indien und Israel, ist die Zahl der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte pro Klasse im Primarbereich niedriger als im Sekundarbereich I (Abb. D2.a). Diese Zahl reicht Im Durchschnitt der OECD-Länder von 1,5 Lehrkräften pro Klasse im Primarbereich bis zu 2 Lehrkräften pro Klasse im Sekundarbereich I.

Es bestehen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Im Primarbereich reicht die Zahl der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte pro Klasse von weniger als 1 in Brasilien, Indien, Mexiko und der Russischen Föderation bis zu mindestens 1,7 in Island, Israel, Ungarn und dem Vereinigten Königreich. Im Sekundarbereich I reicht sie von weniger als 1,5 in Brasilien, China, Indien und Mexiko bis zu mehr als 2,5 in Kolumbien, Litauen, Portugal und dem Vereinigten Königreich.

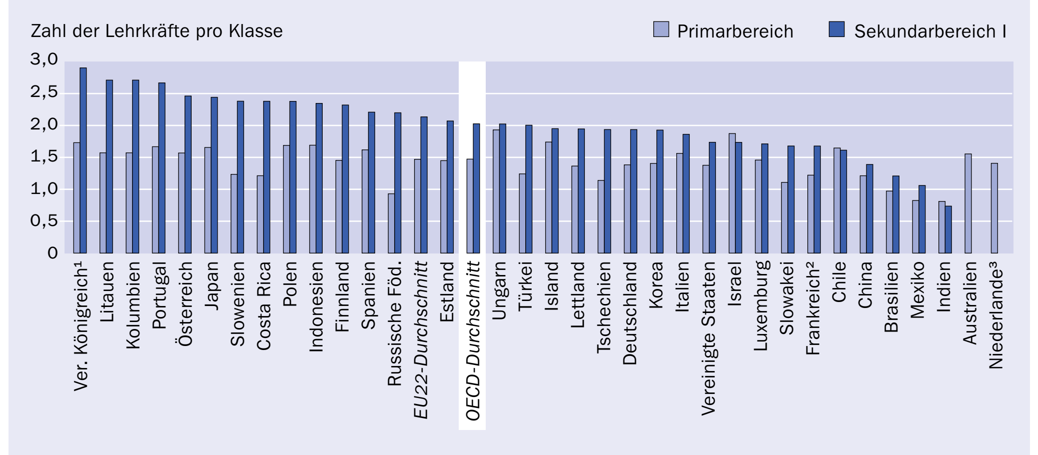
Der Anstieg der Zahl der Lehrkräfte pro Klasse vom Primar- zum Sekundarbereich I lässt sich durch mehrere Faktoren erklären. Da beispielsweise die Unterrichtsstundenzahl pro Jahr mit höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt (s. Indikator D1), steigt auch tendenziell die Zahl der Lehrkräfte. Der Anstieg könnte auch auf Unterschiede bei

Abbildung D2.a



**Zahl der Lehrkräfte pro Klasse (2015)**

*Nach Bildungsbereich, Berechnungen basierend auf der Zahl der Lehrkräfte (Vollzeitäquivalente) und der Zahl der Klassen*




*1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten: Primarbereich umfasst auch staatlich finanzierte Kindertagesstätten im Elementarbereich (ISCED 02), die an Schulen des Primarbereichs angeschlossen sind. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Lehrkräfte pro Klasse im Sekundarbereich I.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558743*

den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden in den verschiedenen Bildungsbereichen zurückzuführen sein, die mit steigendem Bildungsbereich tendenziell abnehmen, da die Spezialisierung der Lehrer zunimmt (s. Indikator D4).

## Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ergibt sich aus einer Gegenüberstellung der Zahl der Schüler und der Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen (jeweils gemessen in Vollzeitäquivalenten). Diese Relation berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit der Schüler im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages einer Lehrkraft noch wie viel Arbeitszeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet. Daher kann sie nicht als Klassengröße interpretiert werden (Kasten D2.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich auf jede Lehrkraft 15 Schüler. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation reicht von höchstens 10 in Litauen und Norwegen bis zu 27 in Mexiko, 29 in Indien und 33 in Südafrika (Tab. D2.2).

Im Sekundarbereich variiert die Schüler-Lehrkräfte-Relation noch stärker und reicht von weniger als 10 Schülern pro Lehrkraft in Lettland, Litauen und Österreich bis zu 27 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko und 32 in Indien. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Sekundarbereich rund 13 Schüler auf eine Lehrkraft (Tab. D2.2).

Im Durchschnitt kommen also im Sekundarbereich weniger Schüler auf eine Lehrkraft als im Primarbereich. In den meisten Ländern nimmt die Schüler-Lehrkräfte-Relation vom Primar- zum Sekundarbereich I ab bzw. bleibt gleich, obwohl gleichzeitig die Klassengröße steigt. In Chile, Costa Rica, Indien und Kolumbien steigt die Schüler-Lehrkräfte-Relation jedoch zwischen den beiden Bereichen an.

Die Verringerung bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation vom Primar- zum Sekundarbereich könnte zurückzuführen sein auf Unterschiede bei der jährlichen Unterrichtszeit (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt ebenso wie die Zahl der Lehrkräfte) oder bei der Zahl der von den Lehrkräften jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell abnimmt, da die Spezialisierung der Lehrer zunimmt).



Im Tertiärbereich reicht die Lernende-Lehrende-Relation von 10 in Norwegen und Schweden bis zu mehr als 20 in Belgien, Brasilien, Indien, Tschechien und der Türkei. Allerdings sollten derartige Vergleiche für diesen Bildungsbereich mit Vorsicht vorgenommen werden, da hier Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Bildungsteilnehmer und Lehrende bestehen.

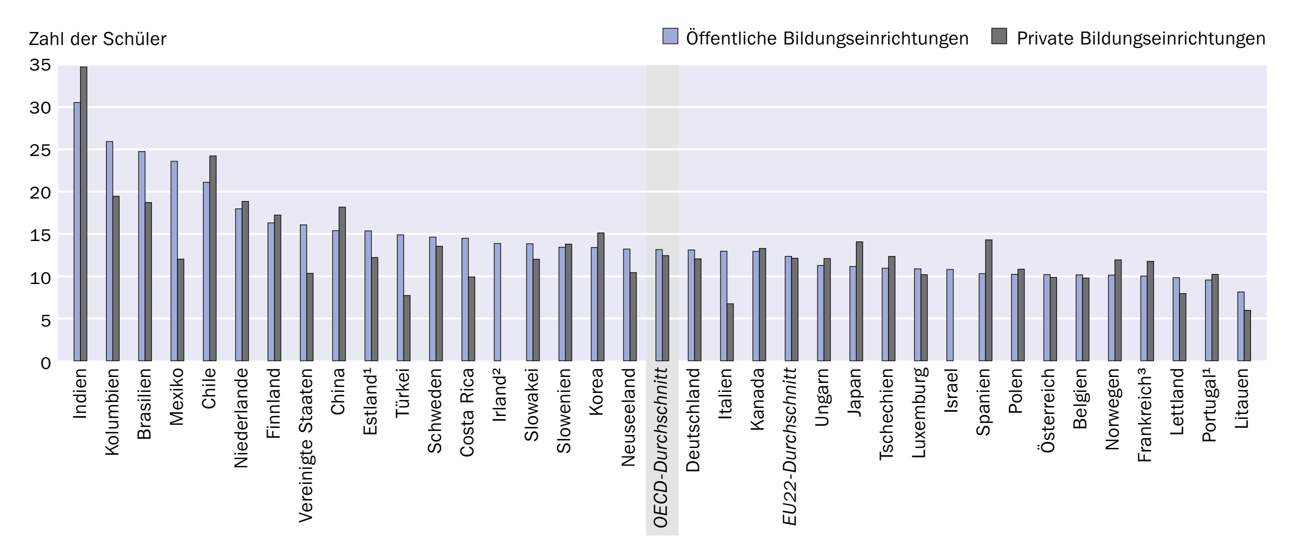
## Schüler-Lehrkräfte-Relationen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Die Unterschiede bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sind ähnlich denen bei der Klassengröße. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind im Sekundarbereich I und II die Schüler-Lehrkräfte-Relationen in öffentlichen Bildungseinrichtungen geringfügig höher als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.3).

Im Sekundarbereich I gibt es die größten Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Island, Kolumbien, Mexiko und der Türkei, wo in öffentlichen

**Abbildung D2.3**

**Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich II, nach Art der Bildungseinrichtung (2015)**




*1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Tabelle D2.3 oder Anhang 3. 2. Sekundarbereich II umfasst Sekundarbereich I.*
*3. Nur staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle D2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558724*

Bildungseinrichtungen mindestens 8 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten. In einigen Ländern ist jedoch die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen niedriger als in privaten. In Luxemburg ist dieser Unterschied am stärksten ausgeprägt, dort kommen in privaten Bildungseinrichtungen rund 22 Schüler auf eine Lehrkraft, während es in öffentlichen Bildungseinrichtungen 10 Schüler sind.

Im Sekundarbereich II ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in 16 Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen größer als in privaten, in 12 Ländern kleiner und in 4 Ländern gleich. In Mexiko ist dieser Unterschied im Sekundarbereich II am stärksten ausgeprägt, dort kommen in öffentlichen Bildungseinrichtungen 12 Schüler mehr auf eine Lehrkraft als in privaten (Abb. D2.3). Dieses gemischte Bild im Sekundarbereich II kann teilweise die unterschiedlichen Bildungsgänge widerspiegeln, die an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden. So bieten beispielsweise in Norwegen nur wenige private Bildungseinrichtungen berufsbildende Bildungsgänge an, und in diesen ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation niedriger als in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

## Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (14 : 1 gegenüber 12 : 1) (Tab. D2.2). Diese Unterschiede können jedoch in einzelnen Ländern deutlich größer sein. In Lettland ist in berufsbildenden Bildungsgängen die Schüler-Lehrkräfte-Relation um 9 Schüler pro Lehrkraft höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Indien weist von allen Ländern mit verfügbaren Daten den größten Unterschied zwischen den beiden Ausrichtungen von Bildungsgängen auf, allerdings ist das Verhältnis genau umgekehrt: In berufsbildenden Bildungsgängen ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation um 19 Schüler pro Lehrkraft niedriger als in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Kasten D2.2

### Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Klassengröße, so wie in Tabelle D2.1 dargestellt, ist definiert als die Zahl der Schüler in einem gemeinsamen Kurs, basierend auf der höchsten Zahl der gemeinsamen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht in Kleingruppen. Die Berechnung erfolgt, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen geteilt wird. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation, so wie in Tabelle D2.2 und D2.3 dargestellt, wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Lehrkräfte (gemessen jeweils in Vollzeitäquivalenten) in einem Bildungsbereich und in einer bestimmten Art von Bildungseinrichtung geteilt wird.

Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation messen also ganz unterschiedliche Parameter des Bildungswesens. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation liefert Informationen zum Ausmaß der in einem Land verfügbaren Unterrichtsressourcen, während die Klassengröße angibt, wie viele Schüler im Durchschnitt eine Klasse besuchen.

Angesicht des Unterschieds zwischen Schüler-Lehrkräfte-Relation und durchschnittlicher Klassengröße können Länder mit ähnlichen Schüler-Lehrkräfte-Relationen unterschiedliche Klassengrößen haben. Im Primarbereich weisen beispielsweise Israel und die Vereinigten Staaten eine ähnliche Schüler-Lehrkräfte-Relation auf (15 Schüler pro Lehrkraft, Tab. D2.2), während die durchschnittliche Klassengröße in beiden Ländern sehr unterschiedlich ist (27 Schüler in Israel und 21 in den Vereinigten Staaten, Tab. D2.1).

## Definitionen

*Lehrende Beschäftigte (Lehrkräfte)* umfasst zwei Kategorien:

- *Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten* umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Lernende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.
- *Lehrkräfte* sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe entweder die Lehre oder die Forschung ist. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

## Angewandte Methodik

Die Klassengröße wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen dividiert wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, werden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ergibt sich, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird.

Hinweise zu den für diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2016 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

Fredriksson, P., B. Öckert and H. Oosterbeek (2013), „Long-term effects of class size“, *The Quarterly Journal of Economics,* Vol. 128/1, pp. 249–285.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools,* PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*.

Piketty, T. and M. Valdenaire (2006), *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français: Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995* [Auswirkungen der Klassengröße auf Schulleistungen an Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I und II in Frankreich: Schätzungen basierend auf dem Bildungspanel Primarbereich 1997 und dem Bildungspanel Sekundarbereich 1995], Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, *www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtcr=1*.

## Tabellen Indikator D2

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562106*

- Tabelle D2.1: Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung (2015)

- Tabelle D2.2.: Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2015)

- Tabelle D2.3: Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.*

## Tabelle D2.1

### Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung (2015)

*Nach Bildungsbereich, Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen*

| | Primarbereich | | | | | Sekundarbereich I | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | | | Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | | | Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen |
| | | Gesamt: Private Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen | Unabhängige private Bildungseinrichtungen | | | Gesamt: Private Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen | Unabhängige private Bildungseinrichtungen | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | 23 | 25 | 25 | a | **24** | 22 | 24 | 24 | a | **23** |
| Österreich | 18 | 19 | x(2) | x(2) | **18** | 21 | 21 | x(7) | x(7) | **21** |
| Belgien (frz.) | 19 | 21 | 21 | a | **20** | m | m | m | m | **m** |
| Kanada | m | m | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** |
| Chile | 28 | 31 | 33 | 24 | **30** | 29 | 31 | 33 | 25 | **31** |
| Tschechien | 21 | 15 | 15 | a | **21** | 22 | 19 | 19 | a | **22** |
| Dänemark | 22 | m | 22 | m | **m** | 21 | m | 20 | m | **m** |
| Estland | 19 | 15 | a | 15 | **19** | 18 | 15 | a | 15 | **18** |
| Finnland | 19 | 17 | 17 | a | **19** | 20 | 20 | 20 | a | **20** |
| Frankreich | 23 | 23 | x(2) | x(2) | **23** | 25 | 26 | 26 | 13 | **25** |
| Deutschland | 21 | 21 | x(2) | x(2) | **21** | 24 | 24 | x(7) | x(7) | **24** |
| Griechenland | 17 | 20 | a | 20 | **17** | 21 | 23 | a | 23 | **21** |
| Ungarn | 21 | 21 | 21 | 17 | **21** | 21 | 21 | 22 | 17 | **21** |
| Island | 19 | 15 | 15 | a | **19** | 21 | 13 | 13 | a | **20** |
| Irland | 25 | m | a | m | **m** | m | m | a | m | **m** |
| Israel | 28 | 24 | 24 | a | **27** | 29 | 24 | 24 | a | **28** |
| Italien | 19 | 19 | a | 19 | **19** | 21 | 21 | a | 21 | **21** |
| Japan | 27 | 29 | a | 29 | **27** | 32 | 33 | a | 33 | **32** |
| Korea | 23 | 28 | a | 28 | **23** | 30 | 29 | 29 | a | **30** |
| Lettland | 16 | 9 | a | 9 | **16** | 15 | 12 | a | 12 | **15** |
| Luxemburg | 15 | 20 | 18 | 20 | **16** | 19 | 19 | 19 | 19 | **19** |
| Mexiko | 22 | 20 | a | 20 | **22** | 28 | 24 | a | 24 | **28** |
| Niederlande[1] | 23[d] | m | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** |
| Neuseeland | m | m | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** |
| Norwegen | m | m | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** |
| Polen | 19 | 12 | 10 | 12 | **19** | 23 | 17 | 23 | 15 | **22** |
| Portugal | 21 | 21 | 24 | 20 | **21** | 22 | 24 | 25 | 22 | **23** |
| Slowakei | 18 | 17 | 17 | a | **18** | 19 | 18 | 18 | a | **19** |
| Slowenien | 19 | 20 | 20 | a | **19** | 20 | 21 | 21 | a | **20** |
| Spanien | 21 | 25 | 25 | 21 | **22** | 25 | 26 | 27 | 21 | **26** |
| Schweden | 19 | 17 | 17 | a | **19** | 21 | 22 | 22 | a | **21** |
| Schweiz | 19 | m | m | m | **m** | 19 | m | m | m | **m** |
| Türkei | 24 | 11 | a | 11 | **23** | 35 | 20 | a | 20 | **34** |
| Ver. Königreich | 27 | m | 27 | 14 | **26** | 20 | m | 20 | 10 | **19** |
| Vereinigte Staaten | 22 | 18 | a | 18 | **21** | 28 | 20 | a | 20 | **27** |
| **OECD-Durchschnitt** | **21** | **20** | **m** | **m** | **21** | **23** | **22** | **m** | **m** | **23** |
| **EU22-Durchschnitt** | **20** | **19** | **m** | **17** | **20** | **21** | **20** | **m** | **m** | **21** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** |
| Brasilien | 24 | 18 | a | 18 | **23** | 28 | 24 | a | 24 | **27** |
| China[2] | 37 | 43 | x(2) | x(2) | **37** | 49 | 51 | x(7) | x(7) | **49** |
| Kolumbien | 24 | 18 | a | 18 | **23** | 31 | 24 | a | 24 | **29** |
| Costa Rica | 15 | 17 | x(2) | x(2) | **15** | 28 | 21 | x(7) | x(7) | **27** |
| Indien | 24 | 23 | 26 | 22 | **24** | 24 | 20 | 21 | 20 | **22** |
| Indonesien | 24 | 22 | a | 22 | **23** | 30 | 27 | a | 27 | **29** |
| Litauen | 16 | 14 | a | 14 | **16** | 19 | 19 | a | 19 | **19** |
| Russische Föd. | 19 | 13 | a | 13 | **19** | 19 | 12 | a | 12 | **19** |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** |
| Südafrika | m | m | m | m | **m** | m | m | m | m | **m** |
| **G20-Durchschnitt** | **24** | **22** | **21** | **20** | **24** | **28** | **25** | **25** | **20** | **27** |

*1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561783*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D2.2

### Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2015)

*Nach Bildungsbereich, Berechnungen basierend auf Vollzeitäquivalenten*

| | Primarbereich | Sekundarbereich I | Sekundarbereich II | | | Sekundarbereich insgesamt | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Alle Bildungsgänge | | | Kurze tertiäre Bildungsgänge | Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | Tertiärbereich insgesamt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | 15 | x(3) | 12[d] | m | m | m | m | m | 15 | m |
| Österreich | 12 | 9 | 10 | 10 | 10 | 9 | 12 | 9 | 16 | 14 |
| Belgien | 13 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 16 | x(10) | x(10) | 23 |
| Kanada[1] | 17[d] | x(1) | x(5) | x(5) | 13 | 13 | m | m | m | m |
| Chile | 21 | 22 | 23 | 23 | 23 | 23 | a | m | m | m |
| Tschechien | 19 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 21 | 11 | 23 | 23 |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Estland | 13 | 10 | 14 | 17[d] | 15[d] | 12[d] | x(4) | a | 14 | 14 |
| Finnland | 14 | 9 | 14 | 18 | 16 | 13 | 18 | a | 15 | 15 |
| Frankreich[2] | 19 | 15 | 9 | 13 | 10 | 13 | x(8) | 20[d] | 18 | 19 |
| Deutschland | 15 | 13 | 13 | 14 | 13 | 13 | 13 | 13 | 12 | 12 |
| Griechenland | m | m | m | m | m | m | 15 | a | m | m |
| Ungarn | 11 | 11 | 11 | 13 | 11 | 11 | 14 | 15 | 15 | 15 |
| Island | 11 | 10 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland[3] | 16 | x(5) | 14[d] | a | 14[d] | 14 | m | x(10) | x(10) | 20 |
| Israel[3] | 15 | 12 | x(5) | x(5) | 11 | 11 | m | m | m | m |
| Italien | 12 | 12 | 13 | 12 | 12 | 12 | m | a | 20 | 20 |
| Japan | 17 | 14 | x(5) | x(5) | 12[d] | 13[d] | x(5,10) | m | m | m |
| Korea | 17 | 16 | 15 | 12 | 14 | 15 | a | m | m | m |
| Lettland | 12 | 8 | 8 | 16 | 10 | 9 | 23 | 21 | 19 | 19 |
| Luxemburg | 11 | 11 | 8 | 12 | 11 | 11 | m | 11 | 8 | 8 |
| Mexiko | 27 | 34 | x(5) | x(5) | 20 | 27 | a | 18 | 15 | 15 |
| Niederlande | 17 | 16 | 16 | 19 | 18 | 17 | a | 15 | 15 | 15 |
| Neuseeland | 16 | 16 | 12 | 18 | 13 | 14 | 20 | 18 | 17 | 17 |
| Norwegen | 10 | 10 | 11 | 10 | 10 | 10 | 13 | 13 | 10 | 10 |
| Polen | 11 | 10 | 12 | 9 | 10 | 10 | 14 | 8 | 15 | 15 |
| Portugal | 14 | 10 | x(5) | x(5) | 10[d] | 10[d] | x(5,10) | x(10) | x(10) | 14[d] |
| Slowakei | 17 | 12 | 14 | 13 | 14 | 12 | 14 | 8 | 13 | 13 |
| Slowenien | 16 | 8 | 12 | 14 | 13 | 11 | a | 19 | 17 | 17 |
| Spanien | 14 | 12 | 12 | 10 | 11 | 11 | a | 11 | 13 | 13 |
| Schweden | 13 | 12 | x(5) | x(5) | 14 | 13 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| Schweiz[3] | 16 | 12 | 11 | m | m | m | m | a | m | m |
| Türkei | 18 | 17 | 14 | 14 | 14 | 15 | a | 52 | 18 | 22 |
| Ver. Königreich[4] | 18 | 14[d] | x(2) | m | m | 16 | a | x(10) | x(10) | 16 |
| Vereinigte Staaten | 15 | 15 | x(5) | x(5) | 15 | 15 | x(10) | x(10) | x(10) | 14[d] |
| **OECD-Durchschnitt** | **15** | **13** | **12** | **14** | **14** | **13** | **m** | **m** | **m** | **16** |
| **EU22-Durchschnitt** | **14** | **11** | **12** | **m** | **13** | **12** | **m** | **m** | **m** | **16** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 25 | 25 | 26 | 12 | 24 | 24 | 25 | 13 | 25 | 25 |
| China | 16 | 12 | x(5) | x(5) | 16 | 14 | x(9) | 22 | 18[d] | 19[d] |
| Kolumbien | 24 | 26 | x(5) | x(5) | 24 | 26 | 20 | 12 | 13 | 13 |
| Costa Rica | 13 | 14 | x(5) | x(5) | 14 | 14 | a | m | m | m |
| Indien | 29 | 30 | 34 | 15 | 33 | 32 | 9 | a | 24 | 24 |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 10 | 7 | 8 | 9 | 8 | 8 | 16 | a | 16 | 16 |
| Russische Föd. | 21 | 10[d] | x(2) | x(7,8) | x(2,7,8) | 10 | 29[d] | 11[d] | 11 | 11[d] |
| Saudi-Arabien | 11 | m | m | m | m | m | a | x(10) | x(10) | 20 |
| Südafrika[5] | 33 | x(3) | 28[d] | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **19** | **17** | **18** | **14** | **17** | **16** | **19** | **20** | **17** | **18** |

*1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 3. Irland: alle Bildungsbereiche nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II und Sekundarbereich insgesamt. Schweiz: öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Primar- und Sekundarbereich I sowie in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. 4. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II umfasst auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3. 5. Referenzjahr 2014.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561802*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 2

## Tabelle D2.3

### Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2015)

*Nach Bildungsbereich, Berechnungen basierend auf Vollzeitäquivalenten*

| | Sekundarbereich I | | | | Sekundarbereich II | | | | Sekundarbereich insgesamt | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | | | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | | | Öffentliche Bildungseinrichtungen | Private Bildungseinrichtungen | | |
| | | Gesamt: Private Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen | Unabhängige private Bildungseinrichtungen | | Gesamt: Private Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen | Unabhängige private Bildungseinrichtungen | | Gesamt: Private Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen | Unabhängige private Bildungseinrichtungen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | x(5) | x(6) | x(7) | a | 13[d] | 12[d] | 12[d] | a | 13[d] | 12[d] | 12[d] | a |
| Österreich | 9 | 10 | x(2) | x(2) | 10 | 10 | x(6) | x(6) | 9 | 10 | x(10) | x(10) |
| Belgien | 9 | 10 | 10 | m | 10 | 10 | 10 | m | 10 | 10 | 10 | m |
| Kanada | m | m | m | m | 13 | 13 | x(6) | x(6) | 13 | 13 | x(10) | x(10) |
| Chile | 18 | 25 | 27 | 20 | 21 | 24 | 26 | 16 | 20 | 25 | 26 | 17 |
| Tschechien | 12 | 10 | 10 | a | 11 | 12 | 12 | a | 11 | 12 | 12 | a |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Estland[2] | 10 | 8 | a | 8 | 15[d] | 12[d] | a | 12[d] | 12[d] | 10[d] | a | 10[d] |
| Finnland | 9 | 9 | 9 | a | 16 | 17 | 17 | a | 13 | 16 | 16 | a |
| Frankreich | 15 | m | 18 | m | 10 | m | 12 | m | 12 | m | 15 | m |
| Deutschland | 13 | 13 | x(2) | x(2) | 13 | 12 | x(6) | x(6) | 13 | 13 | x(10) | x(10) |
| Griechenland | m | m | a | m | m | m | a | m | m | m | a | m |
| Ungarn | 10 | 11 | 12 | 9 | 11 | 12 | 11 | 13 | 11 | 12 | 12 | 12 |
| Island | 11 | 3 | 3 | a | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | x(5) | m | a | m | 14[d] | m | a | m | 14 | m | a | m |
| Israel | 12 | 10 | 10 | a | 11 | m | m | a | 11 | m | m | a |
| Italien | 12 | 11 | a | 11 | 13 | 7 | a | 7 | 12 | 8 | a | 8 |
| Japan[3] | 14 | 12 | a | 12 | 11[d] | 14[d] | a | 14[d] | 13[d] | 14[d] | a | 14[d] |
| Korea | 15 | 17 | 17 | a | 13 | 15 | 15 | a | 14 | 15 | 15 | a |
| Lettland | 8 | 4 | a | 4 | 10 | 8 | a | 8 | 9 | 6 | a | 6 |
| Luxemburg | 10 | 22 | x(2) | x(2) | 11 | 10 | 13 | 9 | 10 | 14 | 27 | 16 |
| Mexiko | 37 | 18 | a | 18 | 24 | 12 | a | 12 | 31 | 14 | a | 14 |
| Niederlande | 16 | 16 | a | 16 | 18 | 19 | a | 19 | 17 | 18 | a | 18 |
| Neuseeland | 16 | 13 | a | 13 | 13 | 10 | 11 | 10 | 15 | 11 | 11 | 11 |
| Norwegen | 10 | 8 | 8 | a | 10 | 12 | 12 | a | 10 | 11 | 11 | a |
| Polen | 10 | 9 | 11 | 8 | 10 | 11 | 12 | 11 | 10 | 10 | 11 | 10 |
| Portugal[3] | 10 | 15 | 15 | 14 | 10[d] | 10[d] | 11[d] | 10[d] | 10[d] | 12[d] | 13[d] | 11[d] |
| Slowakei | 12 | 11 | 11 | a | 14 | 12 | 12 | a | 13 | 12 | 12 | a |
| Slowenien | 8 | 7 | 7 | a | 13 | 14 | 13 | 17 | 11 | 13 | 12 | 17 |
| Spanien | 11 | 15 | 15 | 14 | 10 | 14 | 15 | 13 | 11 | 15 | 15 | 13 |
| Schweden | 12 | 16 | 16 | a | 15 | 14 | 14 | a | 13 | 14 | 14 | a |
| Schweiz | 12 | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | 17 | 9 | a | 9 | 15 | 8 | a | 8 | 16 | 8 | a | 8 |
| Ver. Königreich[4] | 15[d] | 14[d] | 16[d] | 7[d] | m | m | m | m | 15 | 17 | 19 | 7 |
| Vereinigte Staaten | 16 | 10 | a | 10 | 16 | 10 | a | 10 | 16 | 10 | a | 10 |
| **OECD-Durchschnitt** | **13** | **12** | **m** | **m** | **13** | **12** | **m** | **m** | **13** | **13** | **m** | **m** |
| **EU22-Durchschnitt** | **11** | **12** | **m** | **m** | **12** | **12** | **m** | **m** | **12** | **12** | **m** | **m** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 26 | 21 | a | 21 | 25 | 19 | a | 19 | 25 | 20 | a | 20 |
| China | 12 | 17 | x(2) | x(2) | 15 | 18 | x(6) | x(6) | 13 | 18 | x(6) | x(6) |
| Kolumbien | 29 | 19 | x(2) | x(2) | 26 | 19 | x(6) | x(6) | 28 | 19 | x(6) | x(6) |
| Costa Rica | 15 | 10 | x(2) | x(2) | 14 | 10 | x(6) | x(6) | 15 | 10 | x(6) | x(6) |
| Indien | 29 | 32 | 36 | 31 | 31 | 35 | 34 | 35 | 30 | 34 | 35 | 33 |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 7 | 10 | a | 10 | 8 | 6 | a | 6 | 8 | 9 | a | 9 |
| Russische Föd. | 10[d] | 5[d] | a | 5[d] | x(1) | x(2) | a | x(4) | 10 | 5 | a | 5 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **17** | **15** | **20** | **14** | **16** | **15** | **18** | **15** | **16** | **14** | **19** | **13** |

*1. Sekundarbereich I und II: nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge im Sekundarbereich I und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Sekundarbereich II enthält Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 4. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II umfasst auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561821*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 2

# Indikator D3
# Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte?

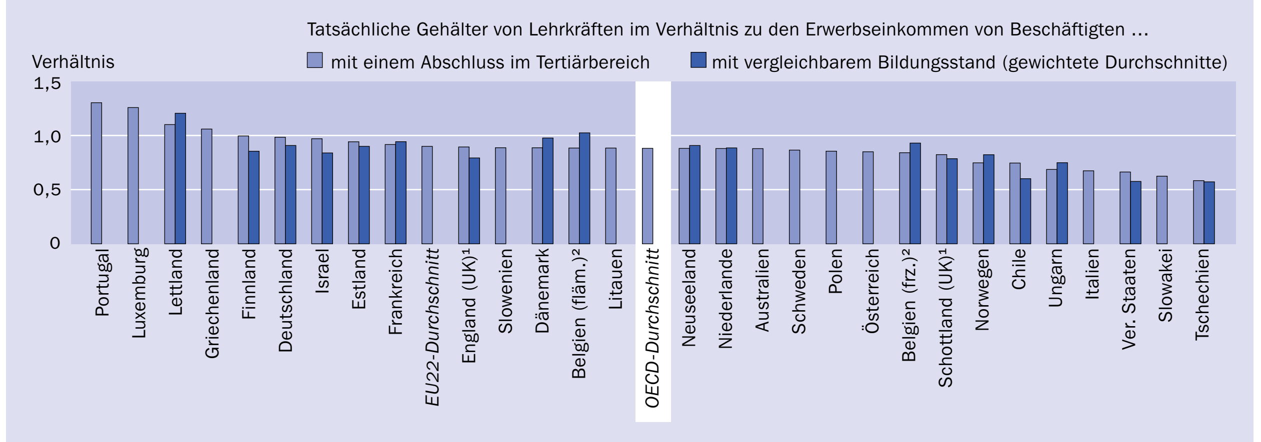
- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) bei 78 Prozent der Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich erhalten 85 Prozent dieser Vergleichseinkommen, im Sekundarbereich I sind es 88 Prozent und im Sekundarbereich II 94 Prozent.

- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen belaufen sich im Durchschnitt im Elementarbereich (ISCED 02) auf 39.227 US-Dollar, im Primarbereich auf 42.864 US-Dollar, im Sekundarbereich I auf 44.623 US-Dollar und im Sekundarbereich II auf 46.631 US-Dollar.

**Abbildung D3.1**

**Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2015)**

*Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen*




*Anmerkung: Weitere Einzelheiten zu den verschiedenen für die Berechnung der Relationen verwendeten Metriken finden sich im Abschnitt Angewandte Methodik.*
*1. Daten zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.*
*2. Daten zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle D3.2a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558762*

## Kontext

Die Gehälter der Lehrkräfte sind der größte Einzelposten bei den Kosten der formalen Schulausbildung, und sie wirken sich unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrerberufs aus. Sie beeinflussen die Entscheidung, eine Lehrerausbildung aufzunehmen, nach erzieltem Abschluss Lehrkraft zu werden, nach einer Unterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren und/oder den Lehrerberuf weiterhin auszuüben (im Allgemeinen sinkt mit steigendem Gehalt die Neigung zu einem Berufswechsel) (OECD, 2005). Die stark anwachsenden Staatsschulden als Folge der staatlichen Reaktionen auf die Finanzkrise Ende 2008 erhöhten den Druck auf die Politik, die Staatsausgaben zu senken – insbesondere im Bereich der Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Da Gehalt und Arbeitsbedingungen wichtige Faktoren sind, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben, weiterzubilden und zu halten, sollte die Politik in ihrem Bemü-

hen, sowohl die Qualität des Unterrichts als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Auswirkungen von Gehaltsveränderungen bei den Lehrkräften sorgsam abwägen (s. Indikatoren B6 und B7).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte sind jedoch nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte. Diese kann auch Zusatzleistungen wie beispielsweise eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gebieten, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Personennahverkehr sowie Steuerermäßigungen beim Erwerb von Lehrmaterialien enthalten. In den OECD-Ländern gibt es auch große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und Sozialversicherungssysteme. Diese Komponenten sollten bei einer Analyse der Gehälter der Lehrkräfte und einem Vergleich der Gehälter zwischen den Ländern immer berücksichtigt werden.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. So liegt beispielsweise das Gehalt einer Lehrkraft im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen in Belgien (fläm. und frz.), Dänemark, Finnland, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen und der Slowakei mindestens 25 Prozent über dem einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleich langer Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen.

- Die Höchstgehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen sind im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt der OECD-Länder um 65 Prozent höher als die Anfangsgehälter, im Primar- und Sekundarbereich I um 70 Prozent und im Sekundarbereich II um 69 Prozent. Diese Differenz ist tendenziell am größten, wenn eine Lehrkraft viele Jahre benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. In Ländern, in denen die Höchstgehälter erst nach frühestens 30 Jahren erreicht werden, können sie (im Durchschnitt) mehr als 91 Prozent höher als die Anfangsgehälter sein.

- Die von Lehrkräften mit maximalen Qualifikationen in der obersten Gehaltsstufe bezogenen Höchstgehälter belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 52.470 US-Dollar pro Jahr im Elementarbereich (ISCED 02), 55.676 US-Dollar im Primarbereich, 59.147 US-Dollar im Sekundarbereich I und 60.143 US-Dollar im Sekundarbereich II.

- In 10 der 29 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die tatsächlichen durchschnittlichen Jahresgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II, einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen, mindestens 10 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen.

- Zwischen 2005 und 2015 betrug der reale Anstieg der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen und 15 Jahren Berufserfahrung im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 10 Prozent im Elementarbereich (ISCED 02), 6 Prozent im Primar- und Sekundarbereich I und 4 Prozent im Sekundarbereich II.

- Die Wirtschaftskrise 2008 wirkte sich unmittelbar auf die Gehälter der Lehrkräfte aus, diese wurden entweder eingefroren oder in einigen Ländern sogar gekürzt. In einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und

2015 real gesunken. Die Reduzierung belief sich im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich in England (Vereinigtes Königreich) und Portugal auf rund 10 Prozent und auf bis zu 28 Prozent in Griechenland.

## Analyse und Interpretationen

### Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen (eine Näherungsgröße für Lehrkräfte in der Mitte der beruflichen Laufbahn) reichen die Gehälter von weniger als 20.000 US-Dollar in Lettland, Litauen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn über mehr als 60.000 US-Dollar in Deutschland, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 110.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1a und Abb. D3.2).

In den meisten Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. In Belgien (fläm. und frz.), Dänemark, den Niederlanden, Norwegen und der Slowakei verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen zwischen 25 und 40 Prozent mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, in Finnland sind es 50 Prozent mehr und in Mexiko 89 Prozent. In Finnland und der Slowakei ist dies hauptsächlich auf den Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich zurückzuführen. In Belgien (fläm. und frz.) sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als in den anderen Bildungsbereichen. Die Unterschiede zwischen den Gehältern in den einzelnen Bildungsbereichen sollten unter Berücksichtigung der für den Lehrerberuf in dem jeweiligen Bildungsbereich erforderlichen Qualifikationen interpretiert werden (s. Indikator D6 in OECD, 2014).

Der Unterschied zwischen den Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) beträgt in Australien, Chile, Korea, Litauen, Luxemburg, Slowenien und der Türkei weniger als 5 Prozent, und in England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Kolumbien, Lettland, Polen, Portugal und Schottland (Vereinigtes Königreich) erhalten Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, dasselbe Gehalt. Die Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen sind auch in Japan, Kanada, der Slowakei, Slowenien und Tschechien im Primarbereich, Sekundarbereich I und II gleich.

In Israel ist das Gehalt einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) 22 Prozent höher als das einer Lehrkraft im Sekundarbereich II. Dies ist hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform zurückzuführen, die zwischen 2008 und 2014 fast vollständig umgesetzt wurde und die zu einer Anhebung der Gehälter der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I führte. Im Rahmen einer weiteren, 2012 eingeleiteten und sich noch in der Umsetzung befindlichen Reform sollen auch die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II angehoben werden.

Kasten D3.1

## Vergleichbarkeit der Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern

Aussagekräftige internationale Vergleiche erfordern die Ausarbeitung und strikte Anwendung klarer Definitionen und entsprechender statistischer Verfahren. Die in diesem Indikator angegebenen Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern der Lehrkräfte beziehen sich auf das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Bruttojahresgehalt von Vollzeitlehrkräften mit einem bestimmten Qualifikationsniveau in allgemeinbildenden Bildungsgängen in öffentlichen Bildungseinrichtungen in einem bestimmtem Referenzjahr (2015) (s. Abschnitt Definitionen). Angesichts der vielen verschiedenen Bildungssysteme und der unterschiedlichen Lehrervergütungssysteme in den einzelnen Ländern ist es nicht immer einfach, diese Leitlinien und Verfahren strikt einzuhalten. Daher sollten diese Daten mit Vorsicht interpretiert werden (weiterführende Informationen s. Anhang 3).

*Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen:* Obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sich auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen beziehen sollten, sind in einigen Ländern auch Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen eingeschlossen. Gründe dafür sind die sich überschneidenden Vergütungssysteme und Vorgaben für Lehrkräfte in berufs- und allgemeinbildenden Bildungsgängen sowie die Tatsache, dass manche Lehrkräfte möglicherweise in beiden Arten von Bildungsgängen tätig sind. Die Einbeziehung von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen kann insbesondere im Sekundarbereich II, wo ihr Anteil höher ist, zu einer Verzerrung der Gehaltsdaten führen. Mehr als ein Drittel der Länder gibt gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich an. In den meisten Fällen unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften in allgemeinbildenden und in berufsbildenden Bildungsgängen jedoch nur geringfügig. Hinsichtlich der tatsächlichen Gehälter (s. Abschnitt Definitionen) sind die Auswirkungen bedingt durch die Verteilung der Lehrkräfte möglicherweise gravierender. Es machen jedoch nur wenige Länder (Österreich, Portugal und die Slowakei) Angaben zu den möglichen Auswirkungen, deren Ausmaß 3 Prozent der angegebenen Werte nicht übersteigen würden.

*Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge:* Für einige Länder könnte es schwierig sein, bei den Daten die Gehälter ohne die Arbeitgeberbeiträge zu den Sozial- und Rentenversicherungen darzustellen, während die Arbeitnehmerbeiträge gemäß den Vorgaben der Datenerhebung zu berücksichtigen sind. Dänemark, Litauen und Luxemburg geben die Gehälter inklusive der Arbeitgeberbeiträge an, d. h., die angegebenen Beträge setzen die Gehälter der Lehrkräfte zu hoch an. In Mexiko, Neuseeland, Schweden und der Türkei dagegen werden die Gehälter zu niedrig angesetzt, da sie keine Arbeitnehmerbeiträge enthalten.

*Erhebung von Durchschnittswerten:* Die Gehaltsdaten der einzelnen Länder beziehen sich auf das ganze Land (für ein bestimmtes Referenzjahr und ein bestimmtes Qualifikationsniveau der Lehrkräfte). Ein Drittel der Länder gibt jedoch keine gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter auf der Basis eines einheitlichen Systems nationaler Gehaltsskalen an, sondern liefert stattdessen einen geschätzten Wert für das ganze Land, da die Gehaltsskalen auf subnationaler Ebene nicht einheitlich sind (z. B. in föderalen Staaten wie Deutschland und Kanada). Diese Durchschnittswerte gewich-

ten in der Regel jede Skala gemäß dem Anteil der Lehrkräfte, die entsprechend der jeweiligen Skala vergütet werden. In einigen Ländern, in denen sich die Gehälter je nach Region unterscheiden bzw. wo es keine Gehaltsskalen auf nationaler Ebene gibt, können jedoch nur Daten zu tatsächlichen Grundgehältern erhoben werden. In den Vereinigten Staaten beispielsweise werden statt gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter auf Stichproben basierende tatsächliche Gehälter angegeben. Auch dort, wo sich Gehaltsskalen innerhalb eines Bildungsbereichs von Klassenstufe zu Klassenstufe unterscheiden (z. B. in Dänemark im Primarbereich) oder wo die Angaben zu den Jahresgehältern so angepasst wurden, dass sie für das Schuljahr statt für das Kalenderjahr gelten (wie in Österreich), werden gewichtete Durchschnittswerte verwendet. In manchen Fällen werden bei der Bestimmung des Gehaltsniveaus mehrere Faktoren gleichzeitig berücksichtigt. In den Niederlanden beispielsweise gelten je nach Qualifikation der Lehrkräfte und weiteren Kriterien verschiedene gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehaltsskalen mit einer unterschiedlichen Anzahl an Gehaltsstufen in den einzelnen Bildungsbereichen. Im Sekundarbereich werden diese Gehaltsskalen auch regional unterschiedlich angewandt.

## Mindest- und übliche Qualifikationen

Die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften basieren nicht nur auf dem Bildungsbereich, in dem die Lehrtätigkeit ausgeübt wird, oder auf der Anzahl der Jahre Berufserfahrung, sondern auch auf der jeweiligen Qualifikation der Lehrkräfte.

Die für eine Lehrtätigkeit im öffentlichen Schulsystem in einem Bildungsbereich erforderlichen Mindestqualifikationen beziehen sich auf die zur Aufnahme der Lehrtätigkeit erforderliche übliche Art und Dauer der Ausbildung (s. Indikator D6 in OECD, 2014), während andere für die Erlangung der Lizenz/Lehrerlaubnis bestehende Anforderungen, wie Probezeiten, nicht berücksichtigt werden. Die „üblichen“ Qualifikationen beziehen sich auf die Qualifikationen und Ausbildung, über die Lehrkräfte üblicherweise verfügen, d. h. die Qualifikationen, über die in einem bestimmten Jahr der größte Teil der Lehrerschaft in einem Bildungssystem verfügt. Sie können Zertifikate und Qualifikationen umfassen, die während der Tätigkeit als Lehrkraft erworben wurden. Die Definition der üblichen Qualifikationen für Lehrkräfte unterscheidet sich von Land zu Land (Kasten D3.2).

Unterschiede bei den Gehältern zwischen Lehrkräften mit den Mindest- und den üblichen Qualifikationen sind jedoch keinesfalls die Regel (in Ländern mit einem hohen Anteil an Lehrkräften mit Mindestqualifikationen können diese auch den üblichen Qualifikationen entsprechen). In 18 der 36 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bestehen während der Laufbahn einer Lehrkraft keine Unterschiede beim Gehalt zwischen Lehrkräften mit den Mindest- und den üblichen Qualifikationen. In den verbleibenden 18 Ländern können Unterschiede in den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern Unterschiede zwischen Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen und Lehrkräften mit Mindestqualifikationen widerspiegeln, zumindest in einem Bildungsbereich und zumindest an einem Punkt der Laufbahn: zu Beginn der Laufbahn, nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung oder in der obersten Gehaltsstufe (Tab. D3.1a sowie D3.1b im Internet). Diese Gehaltsunterschiede sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da in manchen Ländern lediglich ein sehr kleiner Anteil der Lehrerschaft nur über die Mindestqualifikationen verfügt.

Kasten D3.2

## Übliche Qualifikationen von Lehrkräften

In den meisten OECD-Ländern müssen Lehrkräfte zur Aufnahme der Lehrtätigkeit über einen bestimmten Bildungsstand bzw. Abschluss verfügen oder sogar über eine Kombination von Qualifikationen. „Übliche Qualifikationen“ bedeutet in der Regel, Anforderungen zu erfüllen, die über den üblichen Bildungsstand von Lehrkräften hinausgehen (Informationen zu den länderspezifischen Unterschieden zwischen Mindest- und üblichen Qualifikationen s. Anhang 3). Um voll qualifizierte Lehrkraft zu werden, müssen Lehrkräfte oft eine Ausbildung durchlaufen, praktische Erfahrungen sammeln und/oder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Probezeit unter Beweis stellen. Manchmal müssen sie, um unterrichten zu können oder höhere Gehalts- und Verantwortungsstufen im Schulsystem zu erreichen, zusätzliche Kriterien erfüllen, wie das Bestehen von selektiven Zulassungsprüfungen. Abhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, können sich die Kriterien auch ändern (weiterführende Informationen s. Indikator D6 in OECD, 2014).

Daher sind die für den Eintritt in den Lehrerberuf erforderlichen Mindestqualifikationen nicht immer die am häufigsten vorhandenen Qualifikationen der Lehrkräfte. In mehreren Bildungssystemen hat die „übliche“ Lehrkraft aller Wahrscheinlichkeit nach über die Mindestanforderungen hinausgehende Zertifizierungs- und Qualifizierungsprozesse durchlaufen und eine bestimmte Stufe auf einer Gehaltsskala erreicht. Hierfür wird in diesem Indikator die Bezeichnung „übliche Qualifikationen von Lehrkräften“ verwendet. Sie variieren je nach Land und Schulsystem.

Unterschiede zwischen den Mindest- und den üblichen Qualifikationen von derzeit unterrichtenden Lehrkräften gibt es häufig in Ländern, in denen Vorgaben oder Gesetze kürzlich geändert und die Anforderungen für die Aufnahme des Lehrerberufs angehoben bzw. gesenkt wurden. Unterschiede können auch in Systemen bestehen, in denen berufliche Weiterbildungsmaßnahmen als weitere Qualifikationen gewertet werden, die sich auf die Gehälter auswirken, sowie in Systemen, in denen unterschiedliche Qualifikationsarten (Abschlussarten und/oder Abschlüsse auf ISCED-Stufen) für den Zugang zum Lehrerberuf akzeptiert werden oder in denen alternative Zugangsmöglichkeiten zum Lehrerberuf bestehen. Unterschiede können auch Indikatoren für die berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften sein.



In Chile, Irland, Israel, Mexiko, Portugal und der Slowakei (Primarbereich, Sekundarbereich I und II) sind die Anfangsgehälter innerhalb eines Bildungsbereichs für alle Lehrkräfte unabhängig von ihrer Qualifikation gleich. Nach einigen Jahren Berufserfahrung beginnen sich in diesen Ländern jedoch die Gehälter für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen und für Lehrkräfte mit üblichen Qualifikationen unterschiedlich zu entwickeln. In Belgien (frz.), Costa Rica, Kanada, Kolumbien, Litauen, Tschechien und den Vereinigten Staaten erhalten Lehrkräfte aller Bildungsbereiche, für die Informationen verfügbar sind, mit den üblichen Qualifikationen zu jedem Zeitpunkt ihrer Laufbahn (auch bei Berufsbeginn) höhere gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter als Lehrkräfte, die die Mindestqualifikationen aufweisen. Dies gilt auch in Australien, mit Ausnahme an der Spitze der Gehaltsskala, wo die Gehälter in der Regel nicht von den Qualifikationen der Lehrkräfte abhängen. In Norwegen sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen auf jeder Stufe ihrer Laufbahn

in allen Bildungsbereichen höher, mit Ausnahme des Elementarbereichs (ISCED 02), bei dem kein Unterschied zwischen Mindest- und üblichen Qualifikationen besteht. Auf der anderen Seite sind in Polen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen in allen Bildungsbereichen, mit Ausnahme des Sekundarbereichs II, höher als die von Lehrkräften mit Mindestqualifikationen, da die meisten Lehrkräfte in Polen über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED-Stufe 7) verfügen, diese Qualifikation jedoch nur für im Sekundarbereich II unterrichtende Lehrkräfte erforderlich ist (Tab. D3.1a sowie D3.1b im Internet).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikationen und Lehrkräften mit derselben Berufserfahrung, aber den üblichen Qualifikationen können sich mitunter beträchtlich unterscheiden. Die Unterschiede reichen von höchstens 10 Prozent in Australien, Chile, Irland, Israel, Korea (Elementarbereich [ISCED 02]) und Neuseeland bis zu mehr als 30 Prozent in Belgien (frz., Sekundarbereich II), Costa Rica und Polen (im Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) (Tab. D3.1a sowie D3.1b im Internet).

## Anfangs- und Höchstgehälter von Lehrkräften

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventen, die sie als Lehrkräfte gewinnen wollen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten wesentliche Faktoren der Attraktivität des Lehrerberufs sind (Santiago, 2004). Die Anfangsgehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu denen von Beschäftigten in anderen nicht lehrenden Tätigkeiten und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen haben großen Einfluss darauf, ob sich Absolventen für den Lehrerberuf entscheiden.

Länder, die das Angebot an Lehrkräften erweitern möchten, insbesondere Länder mit einer älter werdenden Lehrerschaft und/oder einer wachsenden Bevölkerung im Schulalter, könnten sich überlegen, attraktivere Anfangsgehälter und Karriereaussichten anzubieten. Um jedoch eine gut qualifizierte Lehrerschaft sicherzustellen, sind nicht nur Anstrengungen zur Anwerbung und Auswahl der kompetentesten und am höchsten qualifizierten Lehrkräfte erforderlich, sondern man muss sich auch um ihre Bindung bemühen.

Im Sekundarbereich I beträgt das durchschnittliche Anfangsgehalt für junge Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen 31.486 US-Dollar. Die Anfangsgehälter variieren zwischen weniger als 15.000 US-Dollar in Brasilien, Kolumbien, Lettland, Polen, der Slowakei und Ungarn, mehr als 40.000 US-Dollar in Dänemark und Spanien, mehr als 60.000 US-Dollar in Deutschland und der Schweiz und fast 80.000 US-Dollar in Luxemburg. Lehrkräfte mit maximalen Qualifikationen an der Spitze der Gehaltsskala verdienen im Durchschnitt 59.147 US-Dollar. Hier reicht die Bandbreite von weniger als 25.000 US-Dollar in Litauen, der Slowakei und Tschechien über mindestens 75.000 US-Dollar in Belgien (frz.), Deutschland, Korea und Österreich und mehr als 95.000 US-Dollar in der Schweiz bis zu mehr als 135.000 US-Dollar in Luxemburg.

Bei einem Vergleich der Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von den Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikationen) bis zu den Höchstgehältern (mit maximalen Qualifikationen) zeigt sich, dass in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, deren Anfangsgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, auch die Höchstgehälter unter diesem liegen. Im Sekundarbereich I gehören hier zu den Ausnahmen England (Vereinigtes Königreich), Japan, Korea und Mexiko, wo die Anfangsgehälter

mindestens 7 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch 7 bis 34 Prozent darüber. Für Dänemark, Finnland und Norwegen gilt das Gegenteil. In diesen Ländern liegen die Anfangsgehälter mindestens 13 Prozent über dem OECD-Durchschnitt, die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter hingegen unter dem OECD-Durchschnitt (Abb. D3.2 sowie Tab. D3.6 im Internet). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass eine Reihe von Ländern verhältnismäßig flache/komprimierte Gehaltsstrukturen hat. Der Unterschied zwischen dem Anfangsgehalt bei Mindestqualifikationen und dem Höchstgehalt bei maximalen Qualifikationen beträgt in Dänemark, Finnland (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I), Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]) und der Türkei höchstens 30 Prozent (Tab. D3.6 im Internet).

Aufgrund geringer finanzieller Anreize kann es in diesen Ländern schwieriger sein, Lehrkräfte zu binden, wenn diese sich der obersten Gehaltsstufe nähern. Komprimierte Gehaltsskalen können jedoch auch Vorteile haben. So wird beispielsweise oft angeführt, dass für Organisationen mit niedrigeren internen Gehaltsunterschieden ein größeres Vertrauen, ein offenerer Informationsaustausch und mehr Kollegialität unter den Mitarbeitern charakteristisch sind.

In einigen Ländern sind dagegen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe mindestens doppelt so hoch wie die Anfangsgehälter – in Belgien (frz.), Chile, Israel und Korea in allen Bildungsbereichen, in Polen im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich, in Irland und Japan im Primar- und Sekundarbereich, in Frankreich und Österreich im Sekundarbereich I und II und in Ungarn im Sekundarbereich I. In Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien und Mexiko (mit Ausnahme des Sekundarbereichs II) sind die Höchstgehälter in allen Bildungsbereichen sogar mehr als dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter (Abb. D3.2 sowie Tab. D3.6 im Internet).

In der obersten Gehaltsstufe variiert auch die Gehaltszulage für höhere Qualifikationen zwischen den einzelnen Ländern. Im Sekundarbereich I besteht zwar in 12 von 36 Ländern und subnationalen Einheiten, für die entsprechende Daten vorliegen, für Lehrkräfte in der obersten Gehaltsstufe kein Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen und für Lehrkräfte mit maximalen Qualifikationen, in Belgien (frz.), Frankreich, Israel, Kolumbien, Litauen, Norwegen und der Slowakei beträgt der Unterschied jedoch mindestens 25 Prozent. Dieser Gehaltsunterschied ist in Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich) und Mexiko am größten, wo Lehrkräfte mit maximalen Qualifikationen in der obersten Gehaltsstufe mindestens doppelt so viel verdienen wie Lehrkräfte mit derselben Erfahrung, die jedoch nur über die Mindestqualifikationen verfügen. In England (Vereinigtes Königreich) ist dieser Unterschied auf den möglichen Gehaltsanstieg bei Lehrkräften zurückzuführen, die in die Gehaltsskala „Leading Practitioner“ aufsteigen. Ein ähnliches Bild zeigt sich im Sekundarbereich II (Tab. D3.1b und D3.6 im Internet).

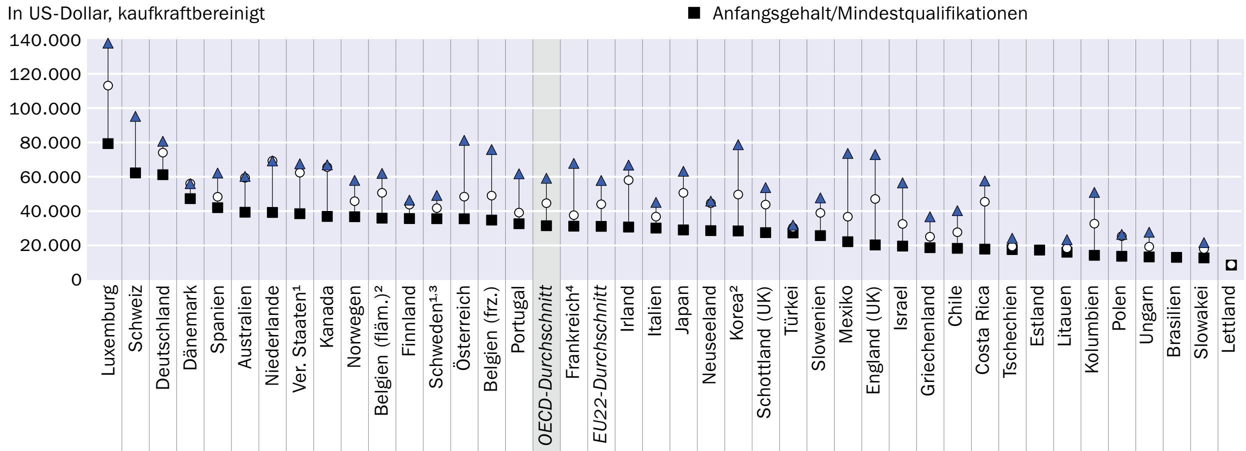


Bei der Analyse der Anfangsgehälter (für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen) und Höchstgehälter (für Lehrkräfte an der Spitze der Gehaltsskala mit maximalen Qualifikationen) ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die „Mindestqualifikationen“ und „maximalen Qualifikationen“ nicht auf alle Lehrkräfte beziehen, da Lehrkräfte andere Qualifikationsniveaus aufweisen können, wie z. B. die üblichen Qualifikationen (s. Tab. X2.5 in Anhang 2 zum Anteil an Lehrkräften mit Mindest- oder üblichen Qualifikationen), dass unter Umständen nicht alle Lehrkräfte nach der obersten Gehaltsstufe streben oder diese erreichen und dass nur ein kleiner Teil von ihnen über die maximalen Qualifikationen verfügt.

**Abbildung D3.2**

**Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2015)**

*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt*




*1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Höchstgehälter mit den üblichen Qualifikationen anstelle maximaler Qualifikationen. 3. Höchstgehälter mit Mindestqualifikationen anstelle maximaler Qualifikationen. 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden.*

*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit Mindestqualifikationen.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle D3.1a sowie Tabellen D3.1b und D3.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558781*

## Berufserfahrung und Gehaltsstufen

In den Gehaltsskalen sind gewöhnlich die Gehälter der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn festgelegt. Auch eine Entgeltumwandlung, die Mitarbeiter für den Verbleib in einem Unternehmen, einer Organisation bzw. die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien belohnt, kann Bestandteil des Gehalts sein. Die OECD-Daten über die Gehälter von Lehrkräften beschränken sich auf Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an vier Punkten der Gehaltsskala: die Anfangsgehälter, die Gehälter nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung und die Höchstgehälter. In einigen Ländern können sich weitere Qualifikationen auf die Unterschiede bei den Anfangs- und Höchstgehältern auswirken und zu Gehaltssteigerungen führen.

In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte im Verlauf ihres Berufslebens (bei einem gegebenen Qualifikationsniveau), wie schnell und in welchem Umfang dies jedoch geschieht, ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen im Sekundarbereich I sind mit 10 Jahren Berufserfahrung im Durchschnitt um 30 Prozent höher als die Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 39 Prozent mehr. Ferner liegen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach 25 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, im Durchschnitt 71 Prozent über den Anfangsgehältern. In Griechenland, Israel, Italien, Korea, Spanien und Ungarn erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I erst nach frühestens 35 Dienstjahren das Höchstgehalt. Im Gegensatz hierzu erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Australien, Kolumbien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) das Höchstgehalt bereits nach 6 bis 9 Dienstjahren (Tab. D3.1a sowie D3.3a im Internet).

### Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Nettounterrichtszeitstunde

Da sich die Anzahl der Unterrichtszeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sowie zwischen den Bildungsbereichen stark unterscheidet, können Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften auch zu unterschiedlichen Gehaltsniveaus pro Unterrichtszeitstunde führen. Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtszeitstunde mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen liegt im Primarbereich bei 54 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 64 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 73 US-Dollar.

Die Gehälter je Unterrichtszeitstunde sind in Chile, Lettland und der Slowakei im Primar- und Sekundarbereich, in Costa Rica und Tschechien im Primarbereich sowie in Litauen und Kolumbien im Sekundarbereich am niedrigsten – höchstens 30 US-Dollar, während sie in Belgien (fläm.), Deutschland und den Niederlanden im Sekundarbereich I und II sowie in Korea im Sekundarbereich I und in Belgien (frz.), Dänemark, Japan und Norwegen im Sekundarbereich II bei mindestens 90 US-Dollar liegen. In Luxemburg betragen sie in allen Bildungsbereichen mehr als 120 US-Dollar. Für Lehrkräfte des Elementarbereichs (ISCED 02) mit den üblichen Qualifikationen beträgt das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt pro Unterrichtszeitstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung 43 US-Dollar. Jedoch verdienen in etwa einem Drittel der Länder Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen weniger als 30 US-Dollar pro Unterrichtszeitstunde (Tab. D3.3a im Internet).

Da Lehrkräfte im Sekundarbereich weniger Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Primarbereich, sind ihre Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, und zwar selbst in den Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter ähnlich hoch sind (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für eine Lehrkraft im Sekundarbereich II um rund 35 Prozent über dem einer Lehrkraft im Primarbereich. In Lettland und Schottland (Vereinigtes Königreich) besteht kein Unterschied, während in Dänemark das Gehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich II je Unterrichtszeitstunde mehr als doppelt so hoch ist wie das von Lehrkräften im Primarbereich. In Kolumbien und Litauen ist das Gehalt je Unterrichtszeitstunde im Primarbereich sogar höher (Tab. D3.3a im Internet).



Der Unterschied in den Gehältern pro Unterrichtszeitstunde zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich bleibt jedoch bei einem Vergleich der Gehälter pro Arbeitszeitstunde nicht unbedingt bestehen. So unterscheiden sich beispielsweise in Portugal die Gehälter der Lehrkräfte pro Unterrichtszeitstunde zwischen Primar- und Sekundarbereich II um 23 Prozent, obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und Gesamtarbeitszeiten in beiden Bildungsbereichen dieselben sind. Der Unterschied erklärt sich aus der Tatsache, dass Lehrkräfte an Schulen im Primarbereich mehr Zeit mit unterrichtenden Tätigkeiten verbringen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II (s. Tab. D4.1).

### Gehaltsentwicklungen seit 2000

Rund die Hälfte der OECD-Länder meldete Daten zu den Gehältern von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen für die Jahre 2000 und 2015 (ohne Unterbrechung der Zeitreihe). In den meisten von ihnen war während dieses Zeitraums insgesamt ein realer Anstieg der Gehälter von Lehrkräften zu beobachten. Deutliche Ausnahmen sind England

(Vereinigtes Königreich) und Frankreich, wo die Gehälter der Lehrkräfte während dieser Zeit um rund 5 bzw. 10 Prozent sanken, sowie Griechenland, wo sie um 16 Prozent sanken. Auch in Dänemark (Sekundarbereich II) und Italien (Primar- und Sekundarbereich) gingen die Gehälter der Lehrkräfte real leicht (um weniger als 3 Prozent) zurück. In anderen Ländern stiegen die Gehälter innerhalb dieses Zeitraums signifikant um mindestens 18 Prozent – in Finnland (Primarbereich), Irland (Primar- bis Sekundarbereich II), Israel, Mexiko (Elementarbereich [ISCED 02] bis Sekundarbereich I) und der Türkei. Einen Anstieg von mehr als 40 Prozent gab es in Israel (Elementarbereich [ISCED 02]), Lettland und Schottland (Vereinigtes Königreich, Elementarbereich [ISCED 02]). Insgesamt sind in einigen Ländern die Gehälter der Lehrkräfte zwar von 2000 bis 2015 gestiegen, aber über einen gewissen Zeitraum, insbesondere ab 2010, auch real gesunken (Tab. D3.5a im Internet).

Im Zeitraum von 2005 bis 2015, für den für drei Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in mindestens einem Bildungsbereich vergleichbare Daten vorliegen, sind die Gehälter in mehr als der Hälfte dieser Länder real gestiegen. Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre 2005 und 2015 sind die Gehälter im Primarbereich und im Sekundarbereich I um 6 Prozent und im Sekundarbereich II um 4 Prozent gestiegen. In Polen stiegen die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um mehr als 20 Prozent – das Ergebnis eines Regierungsprogramms aus dem Jahr 2007, das darauf abzielte, die Lehrergehälter zwischen 2008 und 2013 schrittweise anzuheben und durch finanzielle Anreizprogramme hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben und so die Qualität der Bildung zu verbessern. Einen ähnlichen Anstieg gab es in Israel (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I), Lettland, Luxemburg (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]) und der Türkei.

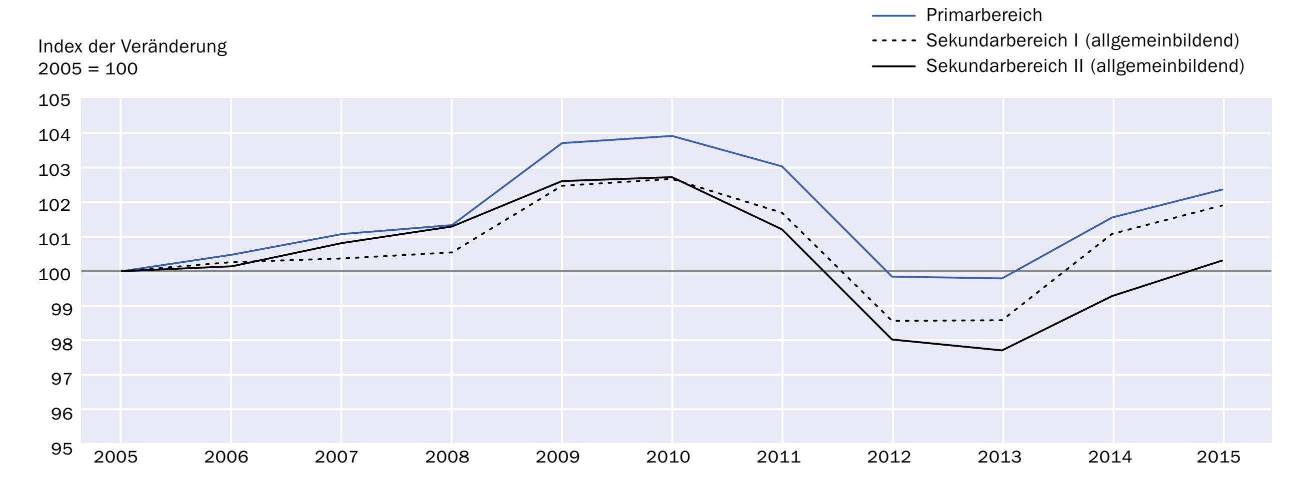
In den meisten Ländern waren die Steigerungen der Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2015 im Primar- und Sekundarbereich I und II in etwa gleich hoch. In Israel und Luxemburg war dies jedoch nicht der Fall. In Israel sind die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um mehr als 43 Prozent gestiegen, im Primarbereich um 29 Prozent, im Sekundarbereich I um 38 Prozent und im Sekundarbereich II um 18 Prozent. In Luxemburg betrug der Anstieg im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich mehr als 45 Prozent, während er sich im Sekundarbereich I und II auf 16 Prozent belief. In beiden Ländern ist der Unterschied beim Index der Veränderung zwischen den Gehältern von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich auf Reformen zurückzuführen, durch die die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich angehoben werden sollten. In Israel war dies hauptsächlich die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform im Primar- und Sekundarbereich I, die 2008 begann und das Ergebnis einer Vereinbarung zwischen den Bildungsbehörden und der israelischen Lehrergewerkschaft (des Primar- und Sekundarbereichs I) war. Diese Reform beinhaltete u. a. höhere Gehälter der Lehrkräfte in Verbindung mit längeren Arbeitszeiten (s. Indikator D4). Im Schuljahr 2014/2015 beispielsweise betraf diese Reform 94 Prozent der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), 97 Prozent im Primarbereich und 92 Prozent im Sekundarbereich I. Im selben Schuljahr begann die Umsetzung einer ähnlichen Reform („*Oz Letmura*“) im Sekundarbereich II, die 41 Prozent der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte im Schuljahr 2014/2015 betraf.

Im Gegensatz dazu sind seit 2005 die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich in England (Vereinigtes Königreich) und Portugal um rund 10 Prozent und in Griechenland um 28 Prozent gesunken.

**Abbildung D3.3**

**Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften in den OECD-Ländern (2005 bis 2015)**

*Index der durchschnittlichen Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikationen (OECD-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre; 2005 = 100, zu konstanten Preisen)*




*Quelle: OECD (2017). Tabelle D3.5b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558800*

Hinter diesen zwischen 2005 und 2015 zu beobachtenden Gesamtveränderungen bei den Gehältern von Lehrkräften verbergen sich jedoch durch die Auswirkungen der Wirtschaftskrise im Jahr 2008 verursachte unterschiedliche Perioden von Änderungen bei den Gehältern. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für jedes Jahr innerhalb des Zeitraums wurden die Gehälter zwischen 2009 und 2013 entweder eingefroren oder gekürzt und haben dann wieder zu steigen begonnen (Abb. D3.3, weiterführende Informationen s. Kasten D3.3 in OECD, 2015). Daher ist der Zeitraum von 2010 bis 2015 für eine weiter gehende Analyse der Veränderungen bei den Gehältern von Lehrkräften im Hinblick auf die Krise von besonderem Interesse.

Im Sekundarbereich I sind die Veränderungen bei den Gehältern in den 28 Ländern mit verfügbaren Daten für 2010, 2013 und 2015 unterschiedlich verlaufen (Abb. D3.4). In den meisten Ländern sind die Gehälter sowohl von 2010 bis 2013 als auch von 2013 bis 2015 entweder gestiegen oder in beiden Zeiträumen gesunken. Real gesunken sind die Gehälter innerhalb beider Zeiträume in knapp über einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten, die alle in Europa liegen – England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Österreich, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Slowenien. In einem weiteren Drittel der Länder (hauptsächlich außerhalb Europas) sind sie dagegen über beide Zeiträume hinweg kontinuierlich gestiegen.



In einer kleinen Gruppe von Ländern (Dänemark, Portugal, Spanien, der Türkei und Ungarn) sind die Gehälter von 2010 bis 2013 gesunken und anschließend von 2013 bis 2015 gestiegen. Trotzdem lagen die Gehälter in den meisten dieser Länder 2015 real unter denen von 2010 (Abb. D3.4).

Diese Analyse der Entwicklungstendenzen bei den Gehältern bezieht sich auf die Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen (eine Näherungsgröße für Lehrkräfte in der Mitte der beruflichen Laufbahn). An bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn als Lehrkraft können die Gehälter jedoch schneller ansteigen als an anderen. Länder beispielsweise, in denen ein Mangel an Lehrkräften

herrscht, können die Anfangsgehälter für Lehrkräfte anheben, um durch derartig gezielte Maßnahmen die Attraktivität des Lehrerberufs zu erhöhen (OECD, 2005). So wurden in Frankreich die Anfangsgehälter von Lehrkräften 2010 und 2011 angehoben.

### Festlegung des Grundgehalts und zusätzlicher Zahlungen: Anreizprogramme und Zulagen

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (basierend auf Gehaltsskalen) sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte. Bildungssysteme setzen auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte ein. Dies können finanzielle Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein. Entscheidungen über die Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts werden auf verschiedenen Ebenen gefällt (Tab. D3.8 im Internet).

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. In der großen Mehrheit der Länder werden zentrale Aufgaben von Lehrkräften wie das Unterrichten, die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur von Schülerarbeiten, allgemeine Verwaltungsarbeiten, die Kommunikation mit den Eltern, die Beaufsichtigung der Schüler und Zusammenarbeit mit Kollegen selten als Tätigkeiten angesehen, aufgrund derer Bonus- oder zusätzliche Zahlungen geleistet werden (Tab. D3.7 im Internet). Die Übernahme anderer Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung. In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu Lehrkräften im Sekundarbereich I erhalten Lehrkräfte, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen am Schulmanagement beteiligen, eine gewisse Vergütung. Diese kann in Form einer Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung (plus gelegentlichen/einmaligen zusätzlichen Zahlungen) erfolgen, wie in Chile, Dänemark, Finnland, Luxemburg, Portugal, der Schweiz und der Slowakei, oder in Form von jährlichen zusätzlichen Zahlungen, wie in England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Irland, Italien, Japan, Kanada (in einigen Provinzen/Territorien), Korea, Neuseeland, Norwegen und Spanien. Häufig gibt es auch Zusatzvergütungen (entweder jährlich oder gelegentlich), wenn Lehrkräfte eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtsstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, für die Übernahme der Aufgaben eines Klassenlehrers oder die Durchführung besonderer Aufgaben wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung (Tab. D3.7 im Internet).

Manchmal werden Zusatzvergütungen auch für herausragende Leistungen von Lehrkräften gewährt, wie dies bei Lehrkräften des Sekundarbereichs I in Estland, Israel, Japan, Korea, Litauen, Polen, der Slowakei, Slowenien und Tschechien der Fall ist. Leistungsbezogene Bonuszahlungen können auch in Form einer Erhöhung des Grundgehalts geleistet werden, wie es in England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Mexiko, Neuseeland und Ungarn der Fall ist. Zusätzliche Zahlungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein, z. B. für das Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und für das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Tab. D3.7 im Internet).

### Die tatsächlichen Durchschnittsgehälter von Lehrkräften

Im Gegensatz zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern können die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte tätigkeitsbezogene Zahlungen umfassen, z. B. jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Lohnfortzah-

lung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). Diese Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des Grundgehalts darstellen. In diesem Fall werden die tatsächlichen Durchschnittsgehälter von Lehrkräften zusätzlich zu Faktoren wie Berufserfahrung oder Qualifikationen der Lehrkräfte auch durch das Vorkommen von Bonuszahlungen und Zulagen im Vergütungssystem beeinflusst (Kasten D3.3). Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den tatsächlichen Gehältern können auch mit der Zusammensetzung der Lehrerschaft hinsichtlich der Jahre an Berufserfahrung und des Qualifikationsniveaus zusammenhängen, da sich diese beiden Faktoren auf die Gehaltsstufen der Lehrkräfte auswirken.

Die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften betragen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 37.093 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02), 41.827 US-Dollar im Primarbereich, 44.070 US-Dollar im Sekundarbereich I und 46.928 US-Dollar im Sekundarbereich II.

Unter den 29 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen als auch zu den tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte sind die tatsächlichen Jahresgehälter in rund einem Drittel der Länder 10 bis 40 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter: in Finnland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Elementarbereich [ISCED 02] und Sekundarbereich), Israel, Österreich, Polen (Primar- und Sekundarbereich), Portugal (Sekundarbereich II), der Slowakei, Tschechien und Ungarn. In Lettland liegen die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) 48 Prozent und im Sekundarbereich II mehr als 100 Prozent über den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern. Da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in Lettland auf einen sehr niedrigen Mindestbetrag beziehen, übernimmt ein Großteil der Lehrkräfte zusätzliche Unterrichtspflichten und weitere Aufgaben (Tab. D3.1a und D3.4).



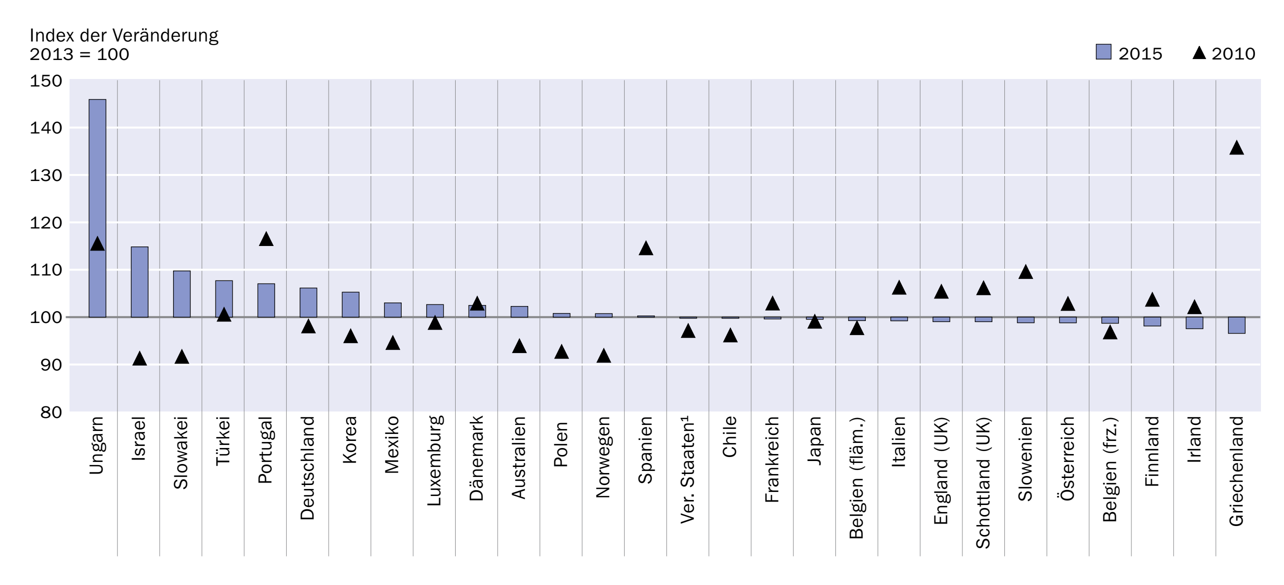
In einigen Ländern variieren die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften zwischen den einzelnen Bildungsbereichen stärker als die durchschnittlichen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen. In Tschechien beispielsweise liegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Sekundarbereich II um 8 Prozent über denen im Elementarbereich (ISCED 02), während die tatsächlichen Gehälter im Sekundarbereich II um 22 Prozent über denen im Elementarbereich (ISCED 02) liegen. Der Unterschied zwischen den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich II und Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) ist in Finnland, Frankreich, Israel und Polen mindestens 15 Prozentpunkte größer als der Unterschied zwischen den jeweiligen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern. In Lettland beträgt dieser Unterschied sogar 40 Prozentpunkte, was teilweise darauf zurückzuführen ist, dass die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter vom Elementarbereich (ISCED 02) zum Sekundarbereich II kaum ansteigen. Teilweise lassen sich diese Unterschiede auf die verschiedenen Bonuszahlungen in den einzelnen Bildungsbereichen zurückführen (s. Anhang 3 im Internet).

Bei den Ländern mit verfügbaren Daten sowohl für die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten als auch die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I für

**Abbildung D3.4**

**Veränderungen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2010, 2013 und 2015)**

*Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen zwischen 2010 und 2015 (2013 = 100, zu konstanten Preisen)*




1. *Tatsächliche Grundgehälter.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung zwischen 2013 und 2015.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle D3.5a im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558819*

den Zeitraum 2010 bis 2015 haben sich in den meisten Ländern die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte ähnlich geändert wie die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter. Jedoch sind in Luxemburg die tatsächlichen Gehälter sowohl im Zeitraum von 2010 bis 2013 als auch von 2013 bis 2015 gesunken, während die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter während des gesamten Zeitraums gestiegen sind (Abb. D3.5 im Internet).

## Die Gehälter von Lehrkräften im Vergleich zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Entscheidung junger Menschen, eine Ausbildung zum Lehrerberuf aufzunehmen, sowie ausgebildeter Lehrkräfte, die Lehrtätigkeit anschließend auch wirklich aufzunehmen bzw. langfristig auszuüben, wird auch dadurch beeinflusst, in welchem Verhältnis die Gehälter der Lehrkräfte zu denen anderer Berufe stehen, die vergleichbare Qualifikationen erfordern, und welche potenziellen Gehaltssteigerungen es gibt. In den meisten OECD-Ländern müssen Lehrkräfte für alle Bildungsbereiche über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, daher ist die wahrscheinliche Alternative zu einer Ausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Um das Gehaltsniveau in verschiedenen Ländern – bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt – zu interpretieren, werden daher die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit den Erwerbseinkommen anderer Berufstätiger mit einem Abschluss im Tertiärbereich verglichen, und zwar mit 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem vergleichbaren Abschluss im Tertiärbereich (Kasten D3.3). Um darüber hinaus sicherzustellen, dass der Vergleich zwischen den Ländern nicht beeinflusst wird durch Unterschiede bei der Verteilung der Lehrkräfte nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich sowie der Verteilung von Erwerbstätigen nach Abschluss auf den ver-

Kasten D3.3

## Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Lehrkräften nach Altersgruppe und Geschlecht

Im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich sind die tatsächlichen Gehälter älterer (55- bis 64-jähriger) Lehrkräfte im Durchschnitt um 39 bis 40 Prozent höher als die jüngerer (25- bis 34-jähriger) Lehrkräfte. Dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen variiert jedoch stark zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten. In Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Lettland, Neuseeland, Norwegen, Schweden und Tschechien beträgt er in allen Bildungsbereichen weniger als 30 Prozent, in Chile, Israel, Luxemburg, Österreich, Portugal und Slowenien hingegen mindestens 53 Prozent.

Trotz der Steigerung der Gehälter von Lehrkräften bei den älteren Altersgruppen scheint der Vergleich der Gehälter von Lehrkräften mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu belegen, dass sich die Gehälter von Lehrkräften langsamer entwickeln als die Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter und dass die Attraktivität des Lehrerberufs mit zunehmendem Alter nachlässt. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei der jüngeren Altersgruppe der Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) um rund 10 bis 11 Prozentpunkte höher als bei der älteren Altersgruppe (55- bis 64-Jährige). Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, und in Chile und Ungarn sind in der älteren Altersgruppe die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich in Relation zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher.

Die Unterschiede zwischen den tatsächlichen Gehältern männlicher und weiblicher Lehrkräfte sind niedrig – sie betragen im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich im Durchschnitt höchstens 3 Prozent. Im Elementarbereich (ISCED 02) verdienen weibliche Lehrkräfte im Durchschnitt nur geringfügig mehr als männliche Lehrkräfte und im Primar- sowie Sekundarbereich I und II geringfügig weniger.

Größere geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man das Verhältnis zwischen den Gehältern von Lehrkräften und den Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit einem vergleichbaren Bildungsstand betrachtet. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten betragen die tatsächlichen Gehälter männlicher 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte 68 Prozent (im Elementarbereich [ISCED 02]) bis 85 Prozent (im Sekundarbereich II) der Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig vollzeitbeschäftigter männlicher Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Bei einem Vergleich der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die Gehälter von Frauen im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I und II im Verhältnis etwa 25 Prozentpunkte höher als die der Männer. Dieses höhere Verhältnis bei weiblichen Lehrkräften zeigt, dass der Lehrberuf im Vergleich zu anderen Berufen für Frauen attraktiver sein könnte als für Männer, er spiegelt jedoch auch die weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede im Arbeitsmarkt wider (Tab. D3.2a und D3.4).

schiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich, werden die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit einem gewichteten Durchschnitt den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gegenübergestellt (Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit ähnlichem Abschluss auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich) (s. Tab. X2.6 in Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften nach Bildungsstand).

Von den 18 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (zumindest für einen Bildungsbereich) betragen die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte in Tschechien (Primar- und Sekundarbereich) und den Vereinigten Staaten weniger als 60 Prozent des Erwerbseinkommens von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. Nur in sehr wenigen Ländern liegt das tatsächliche Gehalt von Lehrkräften über dem Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand: um höchstens 6 Prozent in Belgien (fläm., Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I) und Frankreich (Sekundarbereich II) bis zu mehr als 20 Prozent in Lettland (Primar- und Sekundarbereich).

In Anbetracht der geringen Zahl von Ländern mit verfügbaren Daten für diese relative Kennzahl der Gehälter von Lehrkräften basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8) (s. Abschnitt Angewandte Methodik). Im Vergleich hierzu betragen die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 78 Prozent der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich verdienen 85 Prozent dieses Vergleichswerts, Lehrkräfte im Sekundarbereich I 88 Prozent und im Sekundarbereich II 94 Prozent (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).

In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten und in fast allen Bildungsbereichen liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In 10 der 29 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten entsprechen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II mindestens den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die relativen Gehälter der Lehrkräfte sind in Belgien (fläm., Sekundarbereich II), Finnland (Sekundarbereich II), Lettland (Primar- und Sekundarbereich), Luxemburg und Portugal am höchsten. Dort sind die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mindestens 10 Prozent höher als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die niedrigsten relativen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften finden sich in der Slowakei und Tschechien, wo die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) höchstens 50 Prozent der Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich entsprechen (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).



## Definitionen

*Tatsächliche Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften* beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte vor Steuern erhalten. Dies sind aus Arbeitnehmersicht Bruttogehälter, da sie den Arbeitnehmeranteil der Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge beinhalten (auch wenn diese dem Ar-

beitnehmer gleich durch den Arbeitgeber vom Bruttogehalt abgezogen werden). Der Arbeitgeberanteil bei den Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträgen ist jedoch nicht enthalten. Zu den tatsächlichen Gehältern gehören tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht enthalten.

*Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich* sind die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8. Der Indikator zu den relativen Gehältern ist für das jüngste Jahr berechnet, für das Daten zu den Erwerbseinkommen vorliegen. Bei Ländern, für die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften und den Erwerbseinkommen von anderen Beschäftigten nicht für dasselbe Jahr vorliegen (z. B. Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Italien, Kanada, Luxemburg, den Niederlanden, Polen und Spanien), wurde der Indikator mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch inflationsbereinigt. Die Referenzstatistiken für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind in Anhang 3 (im Internet) aufgeführt.

*Gehälter an der Spitze der Gehaltsskala* beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft mit den maximal in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationen.

*Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung* beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich auf die Gehälter von Lehrkräften mit der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung beziehen oder auf Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen plus 15 Jahren Berufserfahrung.

*Anfangsgehälter* beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.



*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter* beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) entsprechend den gültigen Gehaltsskalen ohne die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung. Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben. In Tabelle D3.3a und D3.3b im Internet wird für das Gehalt pro Nettokontaktzeitstunde das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt einer Lehrkraft durch die Zahl der jährlichen Nettounterrichtszeitstunden (s. Tab. D4.1) geteilt.

## Angewandte Methodik

Die Angaben zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Bei der Berechnung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Vollzeitlehrkräften im Verhältnis zur Zahl der von ihnen jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden

wird keine Anpassung der Gehälter an die Zeit, die Lehrkräfte mit verschiedenen anderen unterrichtsbezogenen Aktivitäten verbringen, vorgenommen. Da der Anteil der mit der Erteilung von Unterricht verbrachten Arbeitszeit von Lehrkräften in den OECD-Ländern unterschiedlich hoch ist, sollten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter pro Nettounterrichtszeitstunde mit Vorsicht interpretiert werden (s. Indikator D4). Allerdings kann diese Kenngröße zur Schätzung der Kosten für die von Lehrkräften tatsächlich im Klassenzimmer verbrachte Zeit dienen.

Die Bruttogehälter von Lehrkräften werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD" kaufkraftbereinigt dargestellt. Bis zur Ausgabe *Bildung auf einen Blick 2012* (OECD, 2012) wurden die Gehälter mittels KKP für das BIP kaufkraftbereinigt dargestellt. Daher ist kein direkter Vergleich der Gehälter der Lehrkräfte in US-Dollar (Tab. D3.1a sowie D3.1b im Internet) in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* mit den in Ausgaben vor 2012 präsentierten möglich. Informationen zu Entwicklungstendenzen bei den Gehältern von Lehrkräften sind in Tabelle D3.5a und D3.5b im Internet aufgeführt. In Ergänzung zu Tabelle D3.1a sowie D3.1b im Internet, bei denen es sich um eine Darstellung der Gehälter von Lehrkräften in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, handelt, enthält Anhang 2 Tabellen mit den Gehältern von Lehrkräften in Landeswährung. Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum zwischen dem 1. Juli 2014 und dem 30. Juni 2015. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2014/2015, mit Ausnahme einiger Länder auf der Südhalbkugel (z. B. Australien und Neuseeland), wo das Berichtsjahr für Bildungsgänge von Januar bis Dezember geht. In diesen Ländern dient das Kalenderjahr als Referenzjahr (d. h. 2015).

Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.5a und D3.5b im Internet) erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2005 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch.

In den meisten Ländern basieren die Kriterien zur Festlegung der üblichen Qualifikationen von Lehrkräften auf dem Prinzip der absoluten Mehrheit, d. h. dem Niveau an Qualifikationen von mehr als der Hälfte der derzeitigen Lehrkräfte in dem jeweiligen Bildungssystem. Ist dies nicht möglich, wird ein Prinzip der relativen Mehrheit verwendet (d. h. das Niveau an Qualifikationen des größten Teils der Lehrkräfte).

In Tabelle D3.2a werden beim Verhältnis der Gehälter von Lehrkräften zum Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 25 bis 64 Jahren bei den Ländern mit verfügbaren Daten für die Berechnung die durchschnittlichen Jahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen) zugrunde gelegt (Tab. D3.4). Die auf gewichteten Durchschnitten beruhenden Relationen, d. h. die Angaben in Spalten (1) bis (4), verwenden für jedes Land getrennt gesammelte Informationen zum Prozentsatz der Lehrkräfte nach ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich (s. Tab. X2.6 in Anhang 2). Diese Prozentsätze werden dazu verwendet, die gewichteten Durchschnittserwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu berechnen, die als Nenner für die Relation dienen, wenn Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten nach ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich, d. h. die Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, zur Verfügung stehen. Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen; wenn sich die Daten zu den Erwerbseinkommen der Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als 2014 (Referenzjahr für die Gehälter

der Lehrkräfte) bezogen, wurden diese Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an das Referenzjahr 2014 angepasst. Für alle anderen Relationen in Tabelle D3.2a sowie in Tabelle D3.2c im Internet wurden anstelle von gewichteten Durchschnitten Informationen zu allen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verwendet. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist die Population der Lehrkräfte groß und kann sich somit auf die durchschnittlichen Einkommen von Beschäftigten auswirken.

Die gleiche Vorgehensweise wurde für Tabelle D3.2b im Internet verwendet, die Relationen wurden jedoch anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung anstelle ihrer tatsächlichen Gehälter berechnet.

Weiterführene Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Bonuszahlungen für Lehrkräfte stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2016 zu Lehrkräften und Lehrplänen. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2014/2015 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO).

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.



## Weiterführende Informationen

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2005), *Teachers Matter: Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs – Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264023673-de*.

Santiago, P. (2004), „The labour market for teachers“, in G. Johnes and J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education,* Edward Elgar, Cheltenham, *https://www.researchgate.net/profile/Jill_Johnes/publication/215785110_The_International_Handbook_on_the_Economics_of_Education/links/09e4150ad0f7e1fee9000000.pdf/download?version=va*.

## Tabellen Indikator D3

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561840*

- Tabelle D3.1a: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2015)
- **WEB** Table D3.1b: Teachers’ statutory salaries, based on minimum qualifications, at different points in teachers’ careers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn) (2015)
- Tabelle D3.2a: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2015)
- **WEB** Table D3.2b: Teachers’ statutory salaries relative to wages of tertiary-educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2015)
- **WEB** Table D3.2c: Teachers’ actual salaries relative to wages of tertiary-educated workers, by age group and by gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2015)
- **WEB** Table D3.3a: Comparison of teachers’ statutory salaries, based on typical qualifications (Vergleich von gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen) (2015)
- **WEB** Table D3.3b: Comparison of teachers’ statutory salaries, based on minimum qualifications (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen) (2015)
- Tabelle D3.4: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht (2015)
- **WEB** Table D3.5a: Trends in teachers’ salaries, based on typical qualifications, between 2000 and 2015 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zwischen 2000 und 2015)

- **WEB** Table D3.5b: Trends in teachers' salaries, based on minimum qualifications, between 2000 and 2015 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den Mindestqualifikationen, zwischen 2000 und 2015)

- **WEB** Table D3.6: Starting/Maximum teachers' statutory salaries, based on minimum/maximum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangs-/Höchstgehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindest-/Höchstqualifikationen) (2015)

- **WEB** Table D3.7: Criteria used for base salary and additional payments awarded to teachers in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2015)

- **WEB** Table D3.8: Decision-making level to criterion used for determining teachers' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung der Grundgehälter und Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2015)

- **WEB** Figure D3.5: Change in lower secondary teachers' actual and statutory salaries (Veränderungen der tatsächlichen und der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I) (2010, 2013, 2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierungen s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* im Internet.

D
3

## Tabelle D3.1a

### Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2015)

*Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch*

| | Elementarbereich (ISCED 02) | | | | Primarbereich | | | | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | | | | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | 41 267 | 59 029 | 59 029 | 59 311 | 40 902 | 59 361 | 59 361 | 59 579 | 40 874 | 59 425 | 59 425 | 59 611 | 40 874 | 59 425 | 59 425 | 59 611 |
| Österreich | m | m | m | m | 33 999 | 39 973 | 44 779 | 66 524 | 35 543 | 43 132 | 48 422 | 68 807 | 37 224 | 45 780 | 52 130 | 76 024 |
| Kanada | m | m | m | m | 39 179 | 63 383 | 65 621 | 65 621 | 39 179 | 63 383 | 65 621 | 65 621 | 39 179 | 63 383 | 65 621 | 65 621 |
| Chile | 18 301 | 24 641 | 27 684 | 38 702 | 18 301 | 24 641 | 27 684 | 38 702 | 18 301 | 24 641 | 27 684 | 38 702 | 18 753 | 25 188 | 28 276 | 39 458 |
| Tschechien | 17 250 | 17 500 | 17 903 | 19 218 | 17 906 | 18 491 | 19 403 | 22 369 | 17 906 | 18 491 | 19 403 | 22 369 | 17 906 | 18 491 | 19 403 | 22 369 |
| Dänemark[2] | 41 938 | 47 601 | 47 601 | 47 601 | 46 974 | 52 178 | 55 054 | 55 054 | 47 256 | 52 860 | 55 999 | 55 999 | 46 914 | 60 956 | 60 956 | 60 956 |
| Estland | m | m | m | m | 17 314 | m | m | m | 17 314 | m | m | m | 17 314 | m | m | m |
| Finnland[3] | 29 160 | 31 492 | 31 492 | 31 492 | 33 034 | 38 237 | 40 531 | 42 963 | 35 676 | 41 296 | 43 774 | 46 400 | 37 832 | 45 435 | 47 252 | 50 087 |
| Frankreich[4] | 28 525 | 32 617 | 34 956 | 51 325 | 28 525 | 32 617 | 34 956 | 51 325 | 31 207 | 35 299 | 37 638 | 54 182 | 31 499 | 35 591 | 37 930 | 54 503 |
| Deutschland | m | m | m | m | 54 426 | 65 007 | 68 266 | 72 473 | 61 207 | 71 093 | 74 078 | 80 694 | 61 589 | 74 979 | 78 579 | 89 428 |
| Griechenland | 18 679 | 21 382 | 25 077 | 35 289 | 18 679 | 21 382 | 25 077 | 35 289 | 18 679 | 21 382 | 25 077 | 35 289 | 18 679 | 21 382 | 25 077 | 35 289 |
| Ungarn | 13 300 | 17 954 | 19 284 | 25 269 | 13 300 | 17 954 | 19 284 | 25 269 | 13 300 | 17 954 | 19 284 | 25 269 | 14 572 | 19 673 | 21 130 | 27 687 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | m | 30 733 | 51 815 | 57 449 | 64 343 | 30 733 | 53 764 | 58 040 | 64 934 | 30 733 | 53 764 | 58 040 | 64 934 |
| Israel | 22 465 | 29 052 | 32 916 | 61 741 | 19 507 | 25 586 | 29 718 | 52 080 | 19 615 | 28 036 | 32 509 | 51 144 | 20 245 | 24 189 | 27 036 | 42 597 |
| Italien | 27 942 | 30 738 | 33 753 | 41 073 | 27 942 | 30 738 | 33 753 | 41 073 | 30 122 | 33 368 | 36 777 | 45 107 | 30 122 | 34 179 | 37 807 | 47 155 |
| Japan | m | m | m | m | 29 009 | 42 851 | 50 636 | 63 215 | 29 009 | 42 851 | 50 636 | 63 215 | 29 009 | 42 851 | 50 636 | 64 944 |
| Korea | 28 352 | 42 525 | 49 596 | 78 628 | 28 352 | 42 525 | 49 596 | 78 628 | 28 411 | 42 584 | 49 655 | 78 687 | 27 703 | 41 875 | 48 947 | 77 979 |
| Lettland | 8 555 | 8 724 | 8 872 | m | 8 555 | 8 724 | 8 872 | m | 8 555 | 8 724 | 8 872 | m | 8 555 | 8 724 | 8 872 | m |
| Luxemburg[2] | 68 348 | 90 508 | 108 470 | 122 466 | 68 348 | 90 508 | 108 470 | 122 466 | 79 312 | 99 139 | 113 136 | 137 862 | 79 312 | 99 139 | 113 136 | 137 862 |
| Mexiko[1] | 17 271 | 22 434 | 28 625 | 36 682 | 17 271 | 22 434 | 28 625 | 36 682 | 22 168 | 28 690 | 36 742 | 46 898 | 42 935 | 50 181 | 53 968 | 58 754 |
| Niederlande | 36 642 | 46 001 | 55 141 | 55 141 | 36 642 | 46 001 | 55 141 | 55 141 | 39 205 | 60 232 | 69 268 | 69 268 | 39 205 | 60 232 | 69 268 | 69 268 |
| Neuseeland[1] | m | m | m | m | 28 659 | 42 941 | 42 941 | 42 941 | 29 643 | 44 607 | 44 607 | 44 607 | 30 626 | 46 273 | 46 273 | 46 273 |
| Norwegen | 36 202 | 41 664 | 41 664 | 41 664 | 42 275 | 45 771 | 45 771 | 49 565 | 42 275 | 45 771 | 45 771 | 49 565 | 47 445 | 52 083 | 52 083 | 57 913 |
| Polen | 15 468 | 20 773 | 25 375 | 26 453 | 15 468 | 20 773 | 25 375 | 26 453 | 15 468 | 20 773 | 25 375 | 26 453 | 15 468 | 20 773 | 25 375 | 26 453 |
| Portugal | 32 644 | 36 000 | 39 129 | 61 748 | 32 644 | 36 000 | 39 129 | 61 748 | 32 644 | 36 000 | 39 129 | 61 748 | 32 644 | 36 000 | 39 129 | 61 748 |
| Slowakei[5] | 11 391 | 12 537 | 13 108 | 14 126 | 12 742 | 15 305 | 17 930 | 19 336 | 12 742 | 15 305 | 17 930 | 19 336 | 12 742 | 15 305 | 17 930 | 19 336 |
| Slowenien[5] | 25 711 | 30 537 | 37 515 | 43 212 | 25 711 | 31 720 | 38 954 | 46 627 | 25 711 | 31 720 | 38 954 | 46 627 | 25 711 | 31 720 | 38 954 | 46 627 |
| Spanien | 37 609 | 40 636 | 43 304 | 53 043 | 37 609 | 40 636 | 43 304 | 53 043 | 42 002 | 45 416 | 48 336 | 59 163 | 42 002 | 45 416 | 48 336 | 59 163 |
| Schweden[1,5,6] | 35 574 | 37 686 | 38 226 | 41 087 | 35 574 | 39 455 | 40 878 | 47 682 | 35 574 | 40 101 | 41 720 | 49 157 | 36 867 | 41 524 | 43 271 | 51 023 |
| Schweiz[7] | 50 203 | 62 502 | m | 76 513 | 54 968 | 68 461 | m | 84 052 | 62 239 | 77 844 | m | 95 206 | 69 865 | 89 683 | m | 107 055 |
| Türkei | 27 285 | 28 287 | 29 570 | 31 877 | 27 285 | 28 287 | 29 570 | 31 877 | 27 285 | 28 287 | 30 408 | 31 877 | 27 285 | 28 287 | 30 408 | 31 877 |
| Vereinigte Staaten[5,6] | 43 570 | 52 455 | 59 541 | 72 612 | 42 563 | 55 037 | 60 705 | 68 478 | 44 322 | 54 995 | 62 369 | 67 542 | 43 678 | 56 105 | 61 327 | 68 558 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[5] | 35 878 | 44 991 | 50 652 | 61 975 | 35 878 | 44 991 | 50 652 | 61 975 | 35 878 | 44 991 | 50 652 | 61 975 | 44 761 | 57 050 | 65 059 | 78 407 |
| Belgien (frz.) | 34 813 | 43 534 | 49 016 | 59 979 | 34 813 | 43 534 | 49 016 | 59 979 | 34 813 | 43 534 | 49 016 | 59 979 | 43 312 | 55 211 | 62 965 | 75 889 |
| England (UK) | 27 646 | 43 772 | 47 070 | 47 070 | 27 646 | 43 772 | 47 070 | 47 070 | 27 646 | 43 772 | 47 070 | 47 070 | 27 646 | 43 772 | 47 070 | 47 070 |
| Schottland (UK) | 27 450 | 43 795 | 43 795 | 43 795 | 27 450 | 43 795 | 43 795 | 43 795 | 27 450 | 43 795 | 43 795 | 43 795 | 27 450 | 43 795 | 43 795 | 43 795 |
| **OECD-Durchschnitt** | **29 636** | **36 599** | **39 227** | **49 253** | **30 838** | **39 854** | **42 864** | **52 748** | **32 202** | **41 807** | **44 623** | **55 122** | **33 824** | **44 240** | **46 631** | **57 815** |
| **EU22-Durchschnitt** | **28 726** | **34 939** | **38 487** | **46 387** | **30 080** | **37 983** | **42 049** | **51 000** | **31 498** | **40 093** | **43 989** | **53 704** | **32 503** | **42 126** | **46 151** | **56 594** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 17 923 | 32 686 | 32 686 | 36 491 | 17 923 | 32 686 | 32 686 | 36 491 | 17 923 | 32 686 | 32 686 | 36 491 | 17 923 | 32 686 | 32 686 | 36 491 |
| Costa Rica | 24 217 | 29 872 | 32 810 | 41 626 | 24 217 | 29 872 | 32 810 | 41 626 | 33 602 | 41 397 | 45 442 | 57 578 | 33 602 | 41 397 | 45 442 | 57 578 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen[2] | m | 18 440 | 19 218 | 20 218 | m | 17 652 | 18 369 | 19 348 | m | 17 652 | 18 369 | 19 348 | m | 17 652 | 18 369 | 19 348 |
| Russische Föderation | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Für die Definition der üblichen Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Kasten D3.2, Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Einschließlich vom Arbeitgeber gezahlter Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien: nur Lehrkräfte, die allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen unterrichten). 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561859*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D3.2a

### Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2015)

*Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichtete Durchschnitte) und zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich*

| | Referenzjahr | Tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichtete Durchschnitte) | | | | Tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 25- bis 64-Jährige | | | | 25- bis 64-Jährige | | | |
| | | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | |
| Australien[1] | 2015 | m | m | m | m | m | 0,87 | 0,88 | 0,88 |
| Österreich | 2015 | m | m | m | m | m | 0,72 | 0,85 | 0,92 |
| Kanada | 2015 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 2015 | 0,61 | 0,60 | 0,60 | 0,66 | 0,76 | 0,74 | 0,75 | 0,81 |
| Tschechien | 2015 | 0,72 | 0,58 | 0,57 | 0,59 | 0,50 | 0,58 | 0,58 | 0,61 |
| Dänemark | 2015 | 0,80 | 0,96 | 0,98 | 0,85 | 0,72 | 0,88 | 0,89 | 1,01 |
| Estland | 2015 | 0,68 | 0,91 | 0,90 | 0,89 | 0,63 | 0,94 | 0,94 | 0,94 |
| Finnland | 2014 | 0,74 | 0,78 | 0,85 | 0,94 | 0,67 | 0,91 | 1,00 | 1,12 |
| Frankreich | 2014 | 0,87 | 0,85 | 0,94 | 1,06 | 0,80 | 0,79 | 0,92 | 1,03 |
| Deutschland | 2014 | m | 0,83 | 0,91 | 0,97 | m | 0,90 | 0,98 | 1,06 |
| Griechenland | 2015 | m | m | m | m | 1,00 | 1,00 | 1,06 | 1,06 |
| Ungarn | 2015 | 0,76 | 0,75 | 0,75 | 0,66 | 0,66 | 0,69 | 0,69 | 0,73 |
| Island | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 2015 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | 2015 | 0,84 | 0,81 | 0,84 | 0,78 | 0,88 | 0,89 | 0,97 | 0,88 |
| Italien | 2015 | m | m | m | m | 0,68 | 0,68 | 0,67 | 0,73 |
| Japan | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | 2015 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | 2015 | 0,97 | 1,29 | 1,20 | 1,34 | 0,88 | 1,18 | 1,10 | 1,23 |
| Luxemburg | 2015 | m | m | m | m | 1,10 | 1,10 | 1,26 | 1,26 |
| Mexiko | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | 2015 | 0,74 | 0,74 | 0,89 | 0,89 | 0,70 | 0,70 | 0,88 | 0,88 |
| Neuseeland | 2015 | m | 0,90 | 0,91 | 0,94 | m | 0,86 | 0,88 | 0,94 |
| Norwegen | 2015 | 0,74 | 0,82 | 0,82 | 0,79 | 0,66 | 0,75 | 0,75 | 0,82 |
| Polen | 2015 | m | m | m | m | 0,72 | 0,84 | 0,85 | 0,84 |
| Portugal | 2015 | m | m | m | m | 1,46 | 1,33 | 1,30 | 1,42 |
| Slowakei | 2015 | m | m | m | m | 0,46 | 0,62 | 0,62 | 0,62 |
| Slowenien | 2015 | m | m | m | m | 0,63 | 0,87 | 0,89 | 0,94 |
| Spanien | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Schweden | 2015 | m | m | m | m | 0,76 | 0,84 | 0,86 | 0,90 |
| Schweiz | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 2015 | 0,55 | 0,57 | 0,58 | 0,59 | 0,63 | 0,65 | 0,66 | 0,68 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 2015 | 1,04 | 1,05 | 1,02 | 0,98 | 0,90 | 0,91 | 0,88 | 1,14 |
| Belgien (frz.) | 2015 | 1,00 | 0,99 | 0,93 | 0,95 | 0,86 | 0,86 | 0,84 | 1,07 |
| England (UK) | 2015 | 0,77 | 0,77 | 0,79 | 0,79 | 0,83 | 0,83 | 0,89 | 0,89 |
| Schottland (UK) | 2015 | 0,79 | 0,79 | 0,79 | 0,79 | 0,82 | 0,82 | 0,82 | 0,82 |
| **OECD-Durchschnitt** | | **m** | **m** | **m** | **m** | **0,78** | **0,85** | **0,88** | **0,94** |
| **EU22-Durchschnitt** | | **m** | **m** | **m** | **m** | **0,79** | **0,86** | **0,90** | **0,96** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | |
| Argentinien | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 2015 | m | m | m | m | 0,88 | 0,88 | 0,88 | 0,88 |
| Russische Föd. | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung:* Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
*1.* Daten für den Anteil der Lehrkräfte (in Prozent) nach Bildungsstand (ISCED-Stufe) für den gewichteten Durchschnitt stammen aus 2013.
*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933561897
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D3.4

### Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht (2015)

*Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Altersgruppe und Geschlecht*

| | 25- bis 64-Jährige | | | | 25- bis 64-jährige Männer | | | | 25- bis 64-jährige Frauen | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (21) | (22) | (23) | (24) | (25) | (26) | (27) | (28) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | 52 847 | 53 355 | 53 372 | m | 52 931 | 53 898 | 53 918 | m | 52 701 | 52 857 | 52 875 |
| Österreich[1] | m | 55 546 | 65 367 | 70 466 | m | 52 604 | 67 083 | 73 882 | m | 55 763 | 64 618 | 67 515 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 27 791 | 27 219 | 27 383 | 29 897 | 27 145 | 28 744 | 28 574 | 30 974 | 27 804 | 26 820 | 26 901 | 29 207 |
| Tschechien | 19 803 | 23 211 | 23 169 | 24 141 | 19 402 | 23 158 | 23 174 | 24 300 | 19 804 | 23 214 | 23 168 | 24 075 |
| Dänemark[2] | 47 443 | 57 546 | 58 247 | 66 316 | 47 696 | 57 883 | 58 599 | 67 108 | 47 395 | 57 423 | 58 104 | 65 602 |
| Estland | 14 662 | 22 066 | 22 066 | 22 066 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Finnland[3] | 33 263 | 44 930 | 49 427 | 55 420 | 32 892 | 47 349 | 50 325 | 56 463 | 33 274 | 44 112 | 49 061 | 54 940 |
| Frankreich[4] | 38 668 | 38 154 | 44 409 | 50 021 | 39 743 | 40 754 | 45 868 | 51 695 | 38 579 | 37 496 | 43 608 | 48 687 |
| Deutschland | m | 65 043 | 71 768 | 76 143 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Griechenland[1] | 22 929 | 22 929 | 24 379 | 24 379 | 24 714 | 24 714 | 24 967 | 24 967 | 22 454 | 22 454 | 24 040 | 24 040 |
| Ungarn | 22 410 | 23 343 | 23 343 | 24 829 | 19 541 | 22 904 | 22 904 | 24 698 | 22 425 | 23 417 | 23 417 | 24 896 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | 36 601 | 36 784 | 40 156 | 36 492 | 30 814 | 36 463 | 39 497 | m | 36 628 | 36 836 | 40 330 | m |
| Italien | 34 756 | 34 756 | 34 645 | 37 567 | 34 873 | 34 873 | 34 280 | 37 610 | 34 752 | 34 752 | 34 790 | 37 472 |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | 13 087 | 17 570 | 16 406 | 18 359 | 13 299 | 18 537 | 17 104 | 18 296 | 13 086 | 17 521 | 16 339 | 18 365 |
| Luxemburg | 95 407 | 95 407 | 108 587 | 108 587 | 95 407 | 95 407 | 108 587 | 108 587 | 95 407 | 95 407 | 108 587 | 108 587 |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | 50 780 | 50 780 | 63 912 | 63 912 | 51 549 | 51 549 | 65 552 | 65 552 | 50 641 | 50 641 | 62 078 | 62 078 |
| Neuseeland | m | 42 776 | 43 640 | 46 375 | m | 42 757 | 43 812 | 46 974 | m | 42 780 | 43 558 | 45 911 |
| Norwegen | 44 574 | 50 243 | 50 243 | 55 153 | 43 586 | 50 223 | 50 223 | 55 458 | 44 655 | 50 251 | 50 251 | 54 923 |
| Polen | 26 552 | 30 750 | 31 373 | 30 803 | 24 880 | 29 369 | 30 235 | 30 131 | 26 557 | 30 916 | 31 706 | 31 040 |
| Portugal | 46 432 | 42 458 | 41 480 | 45 238 | 43 603 | 43 252 | 41 068 | 44 410 | 46 448 | 42 275 | 41 606 | 45 639 |
| Slowakei[1] | 16 451 | 22 307 | 22 307 | 22 291 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Slowenien[5] | 26 450 | 36 695 | 37 359 | 39 623 | 22 142 | 34 884 | 37 368 | 39 202 | 26 560 | 36 810 | 37 363 | 39 760 |
| Spanien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Schweden[1] | 37 006 | 40 822 | 42 001 | 43 730 | 36 737 | 40 487 | 42 044 | 44 027 | 37 023 | 40 878 | 41 981 | 43 532 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten[1] | 50 946 | 52 516 | 53 548 | 55 328 | 49 940 | 55 122 | 55 118 | 57 366 | 51 539 | 52 008 | 52 518 | 54 075 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 51 248 | 51 815 | 50 509 | 65 386 | 49 440 | 53 204 | 49 239 | 64 901 | 51 284 | 51 494 | 50 943 | 65 650 |
| Belgien (frz.) | 49 381 | 49 065 | 48 046 | 61 240 | 43 511 | 49 825 | 48 435 | 61 788 | 49 546 | 48 891 | 47 865 | 60 937 |
| England (UK)[1] | 41 955 | 41 955 | 45 212 | 45 212 | 39 888 | 39 888 | 45 825 | 45 825 | 42 239 | 42 239 | 44 893 | 44 893 |
| Schottland (UK)[6] | 41 634 | 41 634 | 41 634 | 41 634 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **OECD-Durchschnitt** | **37 093** | **41 827** | **44 070** | **46 928** | **37 657** | **42 787** | **45 157** | **49 049** | **38 957** | **42 379** | **44 608** | **48 030** |
| **EU22-Durchschnitt** | **36 516** | **41 308** | **43 893** | **47 153** | **37 607** | **42 258** | **45 148** | **49 080** | **38 675** | **41 983** | **44 676** | **48 206** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 | 19 372 |
| Russische Föd.[7] | 17 420 | 20 908 | 20 908 | 20 908 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften aufgegliedert nach Altersgruppe, d. h. die Spalten (5) bis (20), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 sowie Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen. 2. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der Bildungsstufe Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren (ISCED 01) unterrichten.*
*3. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Referenzjahr 2014. 5. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von im Vorschulbereich tätigen Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02). 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter.*
*7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte, unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, außer Elementarbereich (ISCED 02).*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933561992*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

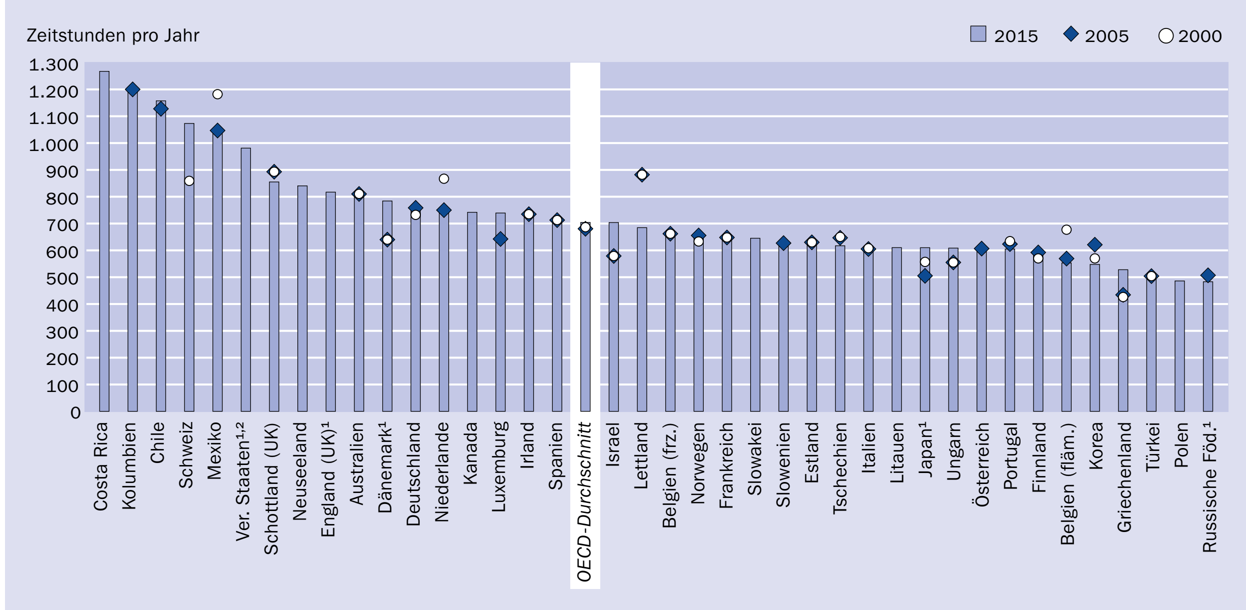
D 3

# Indikator D4
# Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?

- Nach offiziellen Vorgaben unterrichten Lehrkräfte in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 1.001 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 794 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 712 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) 662 Zeitstunden.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten hat sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I und II zwischen 2000 und 2015 kaum verändert.

**Abbildung D4.1**

**Von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 und 2015)**




*1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr 2013 anstelle 2015.*
*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der 2015 von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) pro Jahr zu unterrichtenden Zeitstunden.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558857*

## Kontext

Obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nur zu einem Teil bestimmen, gewähren sie einen interessanten Einblick in die Anforderungen an Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und das Ausmaß nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Aufgaben können auch die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) sind dies die wichtigsten Faktoren der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften.

Der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen zur

Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für ebenfalls festgelegte Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lehrkräfte diese Aufgaben in ihrer Freizeit erledigen und daher mehr Stunden arbeiten müssen als gesetzlich bzw. vertraglich vereinbart.

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die Lehrkräfte unterrichten, auch die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator B7).

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl der von Lehrkräften an einer öffentlichen Schule im Durchschnitt jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden variiert im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich sehr stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern und nimmt tendenziell mit höherem Bildungsbereich ab.

- Die von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden ist im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten rund 30 Prozent höher als im Primarbereich. Auch ihre Arbeitszeit in der Schule bzw. ihre Gesamtarbeitszeit unterscheidet sich, im Allgemeinen jedoch weniger.

- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern mehr als in allen anderen Bildungsbereichen. Die durchschnittliche Zahl der von Lehrkräften in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sowie den Partnerländern an öffentlichen Schulen des Elementarbereichs (ISCED 02) zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt 1.001 Zeitstunden pro Jahr, reicht jedoch von 532 Stunden pro Jahr in Mexiko bis zu 1.482 Stunden in Deutschland.

- Lehrkräfte an öffentlichen Schulen des Primarbereichs müssen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sowie Partnerländer 794 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, dies reicht aber von höchstens 573 Stunden in Litauen, Polen und der Russischen Föderation bis zu mehr als 1.150 Stunden in Chile und Costa Rica.

- Die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 712 Stunden pro Jahr, sie reicht in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sowie den Partnerländern von höchstens 486 Stunden in Polen und der Russischen Föderation bis zu mehr als 1.100 Stunden in Chile, Costa Rica und Kolumbien.

- Im Sekundarbereich II liegt die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten bei 662 Stunden im Jahr, mit einer Bandbreite in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sowie den Partnerländern von 386 Stunden in Dänemark bis zu mehr als 1.100 Stunden in Chile, Costa Rica und Kolumbien.

- Zwar ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen 2000 und 2015 im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für 2000, 2005, 2010 und 2015 relativ

konstant geblieben, in einigen wenigen Ländern hat sie sich in diesem Zeitraum jedoch um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert.

- In den meisten Ländern müssen die Lehrkräfte gemäß offiziellen Regelungen eine bestimmte Zahl an Zeitstunden pro Jahr arbeiten (unterrichtende und nicht unterrichtende Tätigkeiten). Einige dieser Länder legen die in der Schule zu erbringende Arbeitszeit fest, während andere die Gesamtarbeitszeit festlegen, die an der Schule und außerhalb der Schule zu erbringen ist.

## Analyse und Interpretationen

### Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Zeitstunden, die Vollzeitlehrkräfte an einer öffentlichen Bildungseinrichtung pro Jahr unterrichten müssen.

Im Elementarbereich (ISCED 02) gibt es hierbei zwischen den einzelnen Ländern die größten Unterschiede. Die Zahl der Unterrichtstage reicht von höchstens 162 Tagen in Frankreich und Litauen bis zu 225 Tagen in Norwegen, und die Zahl der von Lehrkräften pro Jahr zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 700 Stunden in Korea, Litauen und Mexiko bis zu fast 1.500 Stunden in Deutschland. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 1.001 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, verteilt auf 40 Wochen oder 191 Unterrichtstage (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt an öffentlichen Bildungseinrichtungen 794 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten beträgt die durchschnittliche Unterrichtszeit zwischen 3 und 6 Zeitstunden am Tag. Eine Ausnahme ist Chile, wo die Lehrkräfte etwas mehr als 6 Zeitstunden am Tag (an 5 Tagen pro Woche) unterrichten. Es bestehen keine einheitlichen Regelungen für die Verteilung der zu unterrichtenden Zeitstunden über das Jahr. So müssen Lehrkräfte in Spanien im Primarbereich beispielsweise 880 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, rund 80 Zeitstunden mehr als im Durchschnitt der OECD-Länder. Diese Stunden sind jedoch auf weniger Unterrichtstage verteilt als im OECD-Durchschnitt, da in Spanien Lehrkräfte im Primarbereich durchschnittlich 5 Zeitstunden pro Tag unterrichten, während der OECD-Durchschnitt bei 4,3 Stunden liegt.

Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) müssen Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 712 Zeitstunden im Jahr unterrichten. Hier reicht die Bandbreite von weniger als 600 Zeitstunden in Belgien (fläm.), Finnland, Griechenland, Korea, Polen, der Russischen Föderation und der Türkei bis zu mehr als 1.000 Zeitstunden in Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Schweiz. Lehrkräfte in Polen können jedoch verpflichtet sein, bis zu 25 Prozent ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit als zusätzliche Überstunden zu unterrichten, und zwar nach Ermessen des zuständigen Schulleiters (im Sekundarbereich I zusätzlich zu allen anderen Bildungsbereichen).

Kasten D4.1

### Die Vergleichbarkeit der Daten über die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (2015)

In diesem Indikator beziehen sich die Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden auf die Nettokontaktzeit, wie sie in den Vorgaben der einzelnen Länder ausgewiesen ist. Die internationale Datenerhebung, in der diese Informationen gesammelt wurden, stellt sicher, dass bei der Erhebung der Daten in allen Ländern ähnliche Definitionen und Methoden angewandt werden. Auch die Auswirkungen einer unterschiedlichen Art der vorgeschriebenen Ausweisung von Unterrichtszeit auf die Vergleichbarkeit der Daten werden weitestgehend minimiert. Die Unterrichtszeit wird z. B. in Zeitstunden (von 60 Minuten) umgerechnet, um Unterschiede aufgrund der von Land zu Land verschieden langen Unterrichtseinheiten zu vermeiden.

Die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bei diesem internationalen Vergleich enthält keine offiziellen Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und Vorbereitungszeiten. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind jedoch kurze Pausen (von höchstens 10 Minuten), während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden enthalten (s. Abschnitt Definitionen).

Sonstige Tätigkeiten der Lehrkräfte wie Weiterbildungstage, die Durchführung von Prüfungen und die Teilnahme an Konferenzen sind in diesem Indikator ebenfalls nicht in der Unterrichtszeit enthalten. Die Zeit, die für diese Tätigkeiten aufgewandt wird, ist jedoch nicht immer in den Vorgaben angegeben, sodass es unter Umständen schwierig ist, sie zu schätzen und herauszurechnen. Im Elementarbereich (ISCED 02) konnte fast ein Viertel der Länder und subnationalen Einheiten, die Angaben zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden machten, nicht angeben, ob die Daten diese Tätigkeiten einschließen oder nicht. In anderen Bildungsbereichen können die meisten Länder Angaben zur Unterrichtszeit ohne diese bzw. ohne die meisten dieser Tätigkeiten machen. Der Abzug von Prüfungstagen stellt die Länder jedoch unter Umständen vor eine größere Herausforderung, sodass sie in rund 40 Prozent der Länder in den Angaben enthalten sind. Weitere 20 Prozent der Länder sind nicht in der Lage, ihren Umfang abzuschätzen oder sie in der Unterrichtszeit nicht zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass die Unterrichtszeit in diesen Ländern möglicherweise um ein paar Tage zu hoch angesetzt ist.

Ferner können sich die in diesem Indikator angegebenen, auf Vorgaben basierenden Daten auf die Mindestunterrichtszeit, die übliche oder die maximale Unterrichtszeit beziehen, was einige der Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern erklären kann. Während sich die meisten Angaben auf die übliche Unterrichtszeit beziehen, gibt etwa ein Viertel der Länder Maximal- oder Minimalwerte zur Unterrichtszeit an.

Weiterführende Informationen zu den Berichtsmethoden der teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten s. Anhang 3.

Im Durchschnitt ist eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen verpflichtet, 662 Zeitstunden pro Jahr zu unterrichten. Nur in 8 Ländern und subnationalen Einheiten sind mehr als 800 Zeitstunden zu unterrichten: in Australien, Chile, Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien, Mexiko, Schottland (Vereinigtes Königreich) und der Schweiz. In Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich) jedoch beziehen sich die gemeldeten Zeitstunden auf die maximale Anzahl an Zeitstunden, die eine Lehrkraft gegebenenfalls zu unterrichten hat, und nicht auf die üblicherweise zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden (Kasten D4.1). Im Gegensatz hierzu sind die Lehrkräfte in Dänemark, Polen und der Russischen Föderation zu weniger als 500 Zeitstunden Unterricht pro Jahr verpflichtet. Lehrkräfte in Finnland, Japan, Korea, Norwegen, Polen, der Russischen Föderation, Slowenien und der Türkei unterrichten im Durchschnitt pro Tag höchstens 3 Zeitstunden, während es in Chile und Costa Rica mehr als 6 Zeitstunden sind.

Manche Unterschiede zwischen den Ländern in der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, wie die Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern geregelt ist und/oder wie sie ausgewiesen wird (Kasten D4.1).

## Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen

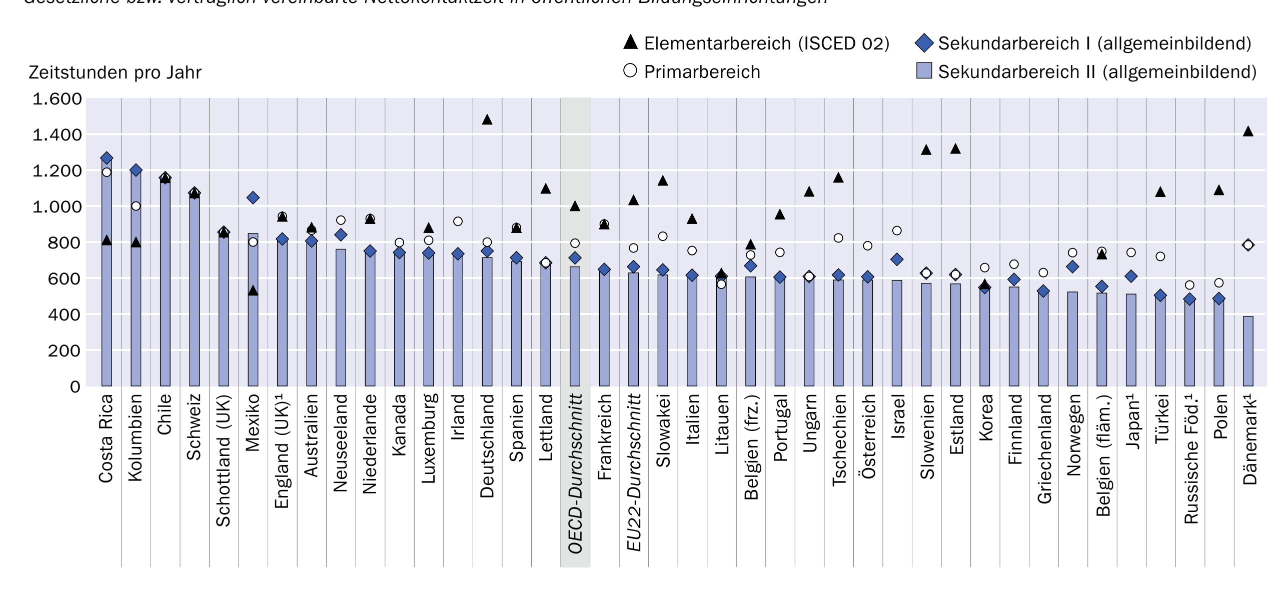
In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich II niedriger als im Elementarbereich (ISCED 02). Ausnahmen sind Chile, Schottland (Vereinigtes Königreich) und die Schweiz, wo Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich dieselbe Anzahl Zeitstunden unterrichten müssen, sowie Costa Rica, Kolumbien und Mexiko, wo

**Abbildung D4.2**



**Von Lehrkräften pro Jahr zu unterrichtende Zeitstunden, nach Bildungsbereich (2015)**

*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen*




*1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden.*

*Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) von Lehrkräften pro Jahr zu unterrichtenden Zeitstunden.*

*Quelle: OECD (2017). Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558876*

Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Der größte Unterschied in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden besteht zwischen dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Primarbereich. Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) müssen durchschnittlich fast 30 Prozent mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Slowenien müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens doppelt so viele Zeitstunden pro Jahr unterrichten wie Lehrkräfte im Primarbereich.

In Belgien (fläm.), Frankreich, Tschechien und der Türkei müssen Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 30 Prozent mehr Zeitstunden im Jahr unterrichten als Lehrkräfte im Sekundarbereich I, während es in Chile, Dänemark, Estland, Lettland, Schottland (Vereinigtes Königreich), der Schweiz, Slowenien und Ungarn keinen Unterschied gibt. In Costa Rica und Litauen müssen Lehrkräfte im Primarbereich etwas weniger Zeitstunden unterrichten als im Sekundarbereich I, in Kolumbien und Mexiko sogar wesentlich weniger.

In den meisten Ländern gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den im Sekundarbereich I und II zu unterrichtenden Zeitstunden. In Israel, Mexiko und Norwegen jedoch ist die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 20 Prozent höher als im Sekundarbereich II, in Dänemark sogar doppelt so hoch.

### Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden

Die in diesem Indikator von den meisten Ländern angegebene gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden ist von der Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden zu unterscheiden. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern, einschließlich Überstunden, unterrichtet. Diese Zahl vermittelt daher ein Bild der tatsächlichen Unterrichtspflichten der Lehrkräfte.

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden als auch zu ihrer tatsächlichen Zahl liefern, aber die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass beide manchmal signifikant differieren können. In Lettland beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I 63 Prozent mehr Zeitstunden als ihre gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit. Dies zeigt die geringe Bedeutung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, denn Lehrkräfte unterrichten oft zusätzliche Zeitstunden oder nehmen andere Aufgaben wahr, für die sie eine Vergütung erhalten können. In Slowenien unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I rund 6 Prozent mehr Zeitstunden als vorgeschrieben, während die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden in Polen bis zu 14 Prozent über der festgelegten Zahl liegt. In Estland dagegen liegt im Sekundarbereich I die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden rund 2 Prozent unter der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden, und in der Schweiz unterrichten Lehrkräfte 10 Prozent weniger als gesetzlich vorgeschrieben bzw. vertraglich vereinbart (Abb. D4.4 im Internet).

Mehrere Faktoren können diese Unterschiede zwischen vorgeschriebener und tatsächlicher Unterrichtszeit möglicherweise erklären. Sie können etwa das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Ausfällen von Lehrkräften oder aufgrund von Lehrermangel sein. Ein weiterer Grund könnten die unterschiedlichen Quellen der berichteten Daten sein, da die Angaben zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften

zu unterrichtenden Zeitstunden auf offiziellen Vorgaben und Vereinbarungen beruhen, während die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden auf Verwaltungsdaten, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen und sonstigen repräsentativen Quellen basieren.

## Entwicklungstendenzen bei den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Während die Zahl der durchschnittlich zu unterrichtenden Zeitstunden in den letzten 15 Jahren relativ konstant geblieben ist, gaben einige Länder mit verfügbaren Daten an, dass sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in einem oder mehreren Bildungsbereichen zwischen 2000 und 2015 um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert hat (Tab. D4.2 und Abb. D4.1).

Im Primarbereich stieg zwischen 2000 und 2015 die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Israel und Japan um mindestens 14 Prozent (mehr als 100 Zeitstunden). In Israel ist diese Steigerung der Unterrichts- und Arbeitszeit Teil der Reform „Neue Horizonte", die seit 2008 schrittweise umgesetzt wird. Eine der Hauptmaßnahmen dieser Reform bestand darin, die Arbeitszeit der Lehrkräfte (bei großzügigerer Vergütung) anzuheben, um Unterricht in Kleingruppen zu ermöglichen. Die Arbeitszeit der Lehrkräfte wurde von 30 auf 36 Zeitstunden pro Woche erhöht und beinhaltet nun in Schulen des Primarbereichs fünf Stunden Unterricht in Kleingruppen. Im Gegenzug stiegen die Gehälter beträchtlich (s. Indikator D3).

Auch die Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden stieg während dieses Zeitraums in Israel um mehr als 20 Prozent (mehr als 100 Zeitstunden). Auch in Japan und Ungarn kam es zu einer signifikanten Steigerung der im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden, sie fiel jedoch niedriger aus (beide 53 Zeitstunden). Im Sekundarbereich II gab es den stärksten Anstieg der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden ebenfalls in Israel – 2015 waren es mindestens 12 Prozent mehr Zeitstunden (63 zusätzliche Zeitstunden) als im Jahr 2000.

Im Gegensatz hierzu sank in einigen Ländern und subnationalen Einheiten die Nettounterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte zwischen 2000 und 2015. Im Elementarbereich (ISCED 02) ging in den wenigen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für 2000 und 2015 die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden um mehr als 7 Prozent zurück (was mindestens 80 Zeitstunden entspricht): in Portugal von 1.035 Zeitstunden auf 955 und in Schottland (Vereinigtes Königreich) von 950 Zeitstunden auf 855.

Die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sank in einigen Ländern um mindestens 10 Prozent – in Mexiko im Sekundarbereich I (um 135 Zeitstunden), in den Niederlanden im Sekundarbereich I und im Sekundarbereich II (um 117 Zeitstunden) und in Schottland (Vereinigtes Königreich) im Primarbereich (um 95 Zeitstunden). Im Primarbereich in Korea betrug der Rückgang sogar mehr als 22 Prozent (um 207 Zeitstunden). In Schottland (Vereinigtes Königreich) war die Reduzierung der von Lehrkräften im Primarbereich zu unterrichtenden Stunden Teil der Vereinbarung mit den Lehrkräften „Der Lehrerberuf im 21. Jahrhundert", durch die 2001 eine 35-Stunden-Arbeitswoche für alle Lehrkräfte sowie eine schrittweise Reduzierung der maximalen Unterrichtszeit auf 22,5 Zeitstunden pro Woche für Lehrkräfte im Primar-, Sekundar- und Sonderschulbereich eingeführt wurde. Selbst nach dieser Reduzierung der Nettokontaktzeit liegt jedoch die Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden, zu der Lehrkräfte in Schottland (Ver-

einigtes Königreich) in diesen Bildungsbereichen verpflichtet werden können, immer noch über dem Durchschnitt in den OECD-Ländern. In der Türkei ist die Reduzierung der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden und der Arbeitszeit für Lehrkräfte im Sekundarbereich II auf kürzere Unterrichtseinheiten zurückzuführen, die für allgemeinbildende Bildungsgänge 2013 von 45 auf 40 Minuten gekürzt wurden. Seither liegt die Zahl der im Jahr von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden niedriger als in den Jahren zuvor.

## Arbeitszeit der Lehrkräfte

In den meisten Ländern wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte durch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bestimmt. Außerdem ist in den meisten Ländern offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten müssen, und zwar in Tarifverträgen oder durch andere vertragliche Vereinbarungen. Entweder ist die Zahl der Zeitstunden, die Lehrkräfte in der Schule sowohl unterrichtend als auch nicht unterrichtend zur Verfügung stehen müssen, oder die Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden) festgelegt. Beides entspricht der offiziellen Zahl an Arbeitsstunden, die in vertraglichen Vereinbarungen festgelegt ist, wobei sich die Länder darin unterscheiden, wie die Zeit auf die einzelnen Tätigkeiten verteilt wird. In Israel wird beispielsweise aufgrund jüngster Reformen Arbeitszeit in der Schule berücksichtigt, die nicht unterrichtend verbracht wird. Offizielle Vorschriften geben jetzt die an der Schule zu erbringenden Zeitstunden für unterrichtende und für nicht unterrichtende Tätigkeiten vor. Durch die Reform wurde die Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten in der Schule verlängert, z. B. für Gespräche mit Schülern oder Eltern, die Vorbereitung von Unterrichtsplänen und das Überprüfen von Schülerarbeiten.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten wird für mindestens einen Bildungsbereich die Zeit festgelegt, die die Lehrkräfte in der Schule für Unterricht und für nicht unterrichtende Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In mehr als der Hälfte dieser Länder unterscheidet sich die Zeit, die Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) in der Schule zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 10 Prozent. In Lettland, Norwegen, Schweden und der Türkei jedoch müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 30 Prozent mehr Zeitstunden in der Schule zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II (obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in beiden Bildungsbereichen in Lettland und der Türkei gleich ist) (Tab. D4.1).



In einigen Ländern ist zwar die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit festgelegt, aber nicht die Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits an der Schule zu verbringen ist und andererseits außerhalb der Schule zu erbringen ist. Das gilt für Belgien (frz.) (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich (Sekundarbereich I und II, wo sich die Gesamtarbeitszeit auf die Arbeitsbedingungen aller Beschäftigten des öffentlichen Diensts bezieht), Japan, Korea, die Niederlande, Österreich (Primarbereich und Sekundarbereich I), Polen, die Schweiz, die Slowakei und Tschechien (Tab. D4.1). Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass in einigen Ländern die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte jährliche Gesamtarbeitszeit für alle Beschäftigten des öffentlichen Diensts gilt und nicht nur speziell für Lehrkräfte.

In Schweden wird zwar die Gesamtarbeitszeit pro Jahr in Tarifverträgen festgelegt, die Zahl der Wochenarbeitsstunden und die Aufteilung der Arbeitszeit der Lehrer (in Unterricht und nicht unterrichtende Tätigkeiten) wird jedoch von der Schulleitung festgelegt.

Außerdem können sich die Arbeitszeiten und Unterrichtsverpflichtungen von Lehrkräften im Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn ändern. In manchen Ländern haben einige Lehrkräfte am Anfang ihrer Berufstätigkeit als Teil ihrer Einführungsphase weniger Unterrichtsverpflichtungen. Einige Länder ermutigen außerdem ältere Lehrkräfte dazu, im Lehrerberuf zu bleiben, indem sie ihre Pflichten breiter fächern und die Unterrichtszeit verkürzen. So können sich in Portugal die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte aufgrund ihres Alters, ihrer Berufserfahrung oder der Übernahme von Tätigkeiten außerhalb des Lehrplans an der Schule verringern. In Griechenland reduziert sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Abhängigkeit von der Zahl der Dienstjahre einer Lehrkraft. Im Sekundarbereich müssen Lehrkräfte 23 Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichten. Nach 6 Jahren sinken die Unterrichtsverpflichtungen auf 21 Unterrichtseinheiten pro Woche und nach 12 Jahren auf 20 Unterrichtseinheiten. Nach 20 Dienstjahren müssen Lehrkräfte 18 Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichten, d. h. mehr als 20 Prozent weniger als Lehrkräfte, die am Beginn ihrer Laufbahn stehen. Die verbleibenden Stunden der Pflichtarbeitszeit müssen die Lehrkräfte jedoch in der Schule anwesend sein.

## Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten

Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Teil der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern auch die für sonstige Tätigkeiten wie Schülerbenotung, Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Schülerarbeiten, Fortbildungen und Lehrerkonferenzen benötigte Zeit berücksichtigt werden (weitere Informationen zu diesen Aufgaben im Sekundarbereich I in Kasten D4.2). Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehende Zeit ist von Land zu Land verschieden. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für diese Tätigkeiten aufgewendet wird.

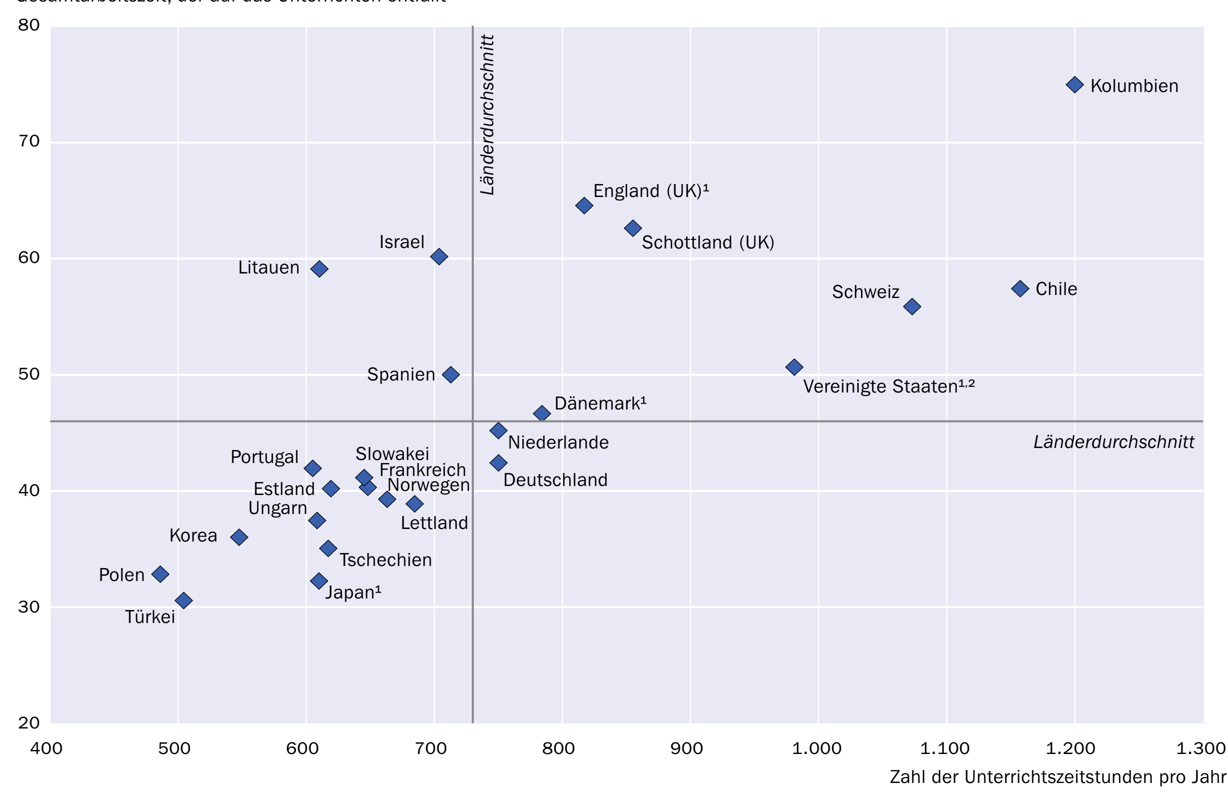
Selbst wenn das Unterrichten ein zentraler Bestandteil der Arbeit einer Lehrkraft ist, wird in vielen Ländern der größte Teil der Arbeitszeit auf andere Aktivitäten verwandt. In den 24 Ländern und subnationalen Einheiten, in denen sowohl Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zur Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I zur Verfügung stehen, verbringen Lehrkräfte im Durchschnitt 47 Prozent ihrer Arbeitszeit im Unterricht. Dieser Anteil variiert jedoch von weniger als 34 Prozent in Japan, Polen und der Türkei bis zu 75 Prozent in Kolumbien. Zwar steigt generell der Anteil der Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden, aber es gibt signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist beispielsweise in Japan und Portugal die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich (610 gegenüber 605), aber in Japan werden 32 Prozent der Arbeitszeit im Unterricht verbracht, während es in Portugal 42 Prozent sind. Zudem wenden in einigen Ländern Lehrkräfte ähnliche Anteile ihrer Arbeitszeit für den Unterricht auf, obwohl die Zahl der von ihnen zu unterrichtenden Zeitstunden erheblich differiert. Dies trifft z. B. auf Spanien und die Vereinigten Staaten zu, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich I die Hälfte ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbringen; in Spanien jedoch unterrichten Lehrkräfte 713 Zeitstunden, in den Vereinigten Staaten 981 Zeitstunden. Nur in Chile, England (Vereinigtes Königreich), Israel, Kolumbien, Litauen, Schottland (Vereinigtes Königreich), der Schweiz, Spanien und den Vereinigten Staaten verbringen Lehrkräfte mindestens 50 Prozent ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit mit Unterrichten (Abb. D4.3).

In einigen Ländern wie Belgien (fläm. und frz., Sekundarbereich), Brasilien, Italien und Österreich (Sekundarbereich II) ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten

**Abbildung D4.3**

**Auf das Unterrichten entfallende Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (in %) (2015)**

*Nettounterrichtszeit (übliche Zahl der Zeitstunden pro Jahr) als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit*




*1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Nettounterrichtszeitstunden: Referenzjahr 2013. Arbeitszeit: Referenzjahr 2012.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558895*



außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind (Tab. D4.1). In Belgien (fläm.) gibt es zwar keine Vorschriften hinsichtlich der für Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Klassenarbeiten, Benotung von Hausaufgaben usw. aufzuwendenden Zeit, es werden jedoch auf Schulebene zusätzliche Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts festgelegt. In Italien sind bis zu 80 Stunden nicht unterrichtender Tätigkeit in der Schule pro Jahr verpflichtend festgelegt. Von diesen 80 Stunden entfallen bis zu 40 Stunden Pflichtarbeitszeit pro Jahr auf Lehrerkonferenzen, interne Planungsbesprechungen und Besprechungen mit Eltern, die verbleibenden 40 Stunden auf Klassenkonferenzen.

Kasten D4.2

## Nicht unterrichtende Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmen sind (2015)

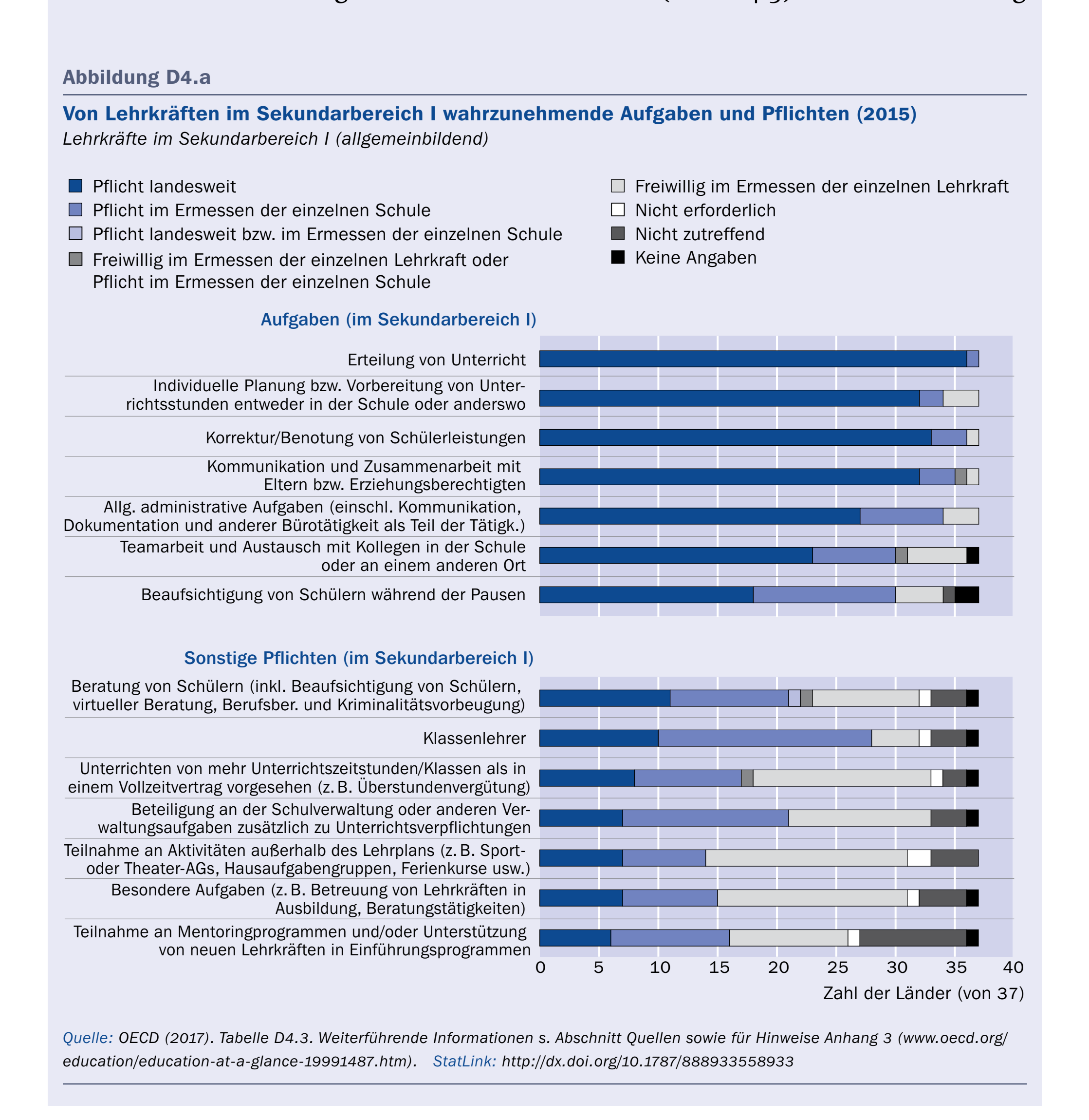
Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsverpflichtungen und -bedingungen der Lehrkräfte. Diese gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen den Interessengruppen (z. B. Lehrerverbänden, lokalen Behörden, Schulverwaltungsgremien) vorgeschriebenen nicht unterrichtenden Tätigkeiten spiegeln nicht notwendigerweise die tatsächliche Beteiligung der Lehrkräfte an nicht unterrichtenden Tätigkeiten wider, sie gewähren jedoch einen Einblick in die Bandbreite und Komplexität des Lehrerberufs.

Gemäß Vorgaben sind die individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur/Benotung von Schülerarbeiten, allgemeine Verwaltungskommunikation und Bürotätigkeiten im Bereich Verwaltung sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern die häufigsten nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit in der Schule bzw. ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit wahrgenommen werden müssen (Tab. D4.3). Die Wahrnehmung

Abbildung D4.a

**Von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmende Aufgaben und Pflichten (2015)**

*Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend)*




*Quelle: OECD (2017). Tabelle D4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558933*

dieser Aufgaben wird in mindestens 27 der 37 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten verlangt. Auch Teamarbeit und der Austausch mit den Kollegen sowie die Beaufsichtigung von Schülern während Pausen sind in rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten Pflicht. In einem Viertel der Länder sind Lehrkräfte im Sekundarbereich I verpflichtet, zusätzlich weitere Aufgaben zu übernehmen, wie die Beratung von Schülern, das Unterrichten von mehr Unterrichtszeitstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen oder die Tätigkeit als Klassenlehrer (Tab. D4.3).

Lehrkräfte nehmen nicht nur Aufgaben wahr, die vorgeschrieben sind, sie übernehmen auch häufig freiwillig Aufgaben wie die Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans, die Betreuung von angehenden Lehrern, Beratungstätigkeiten und Beteiligung am Schulmanagement bzw. an sonstigen Managementtätigkeiten. In fast der Hälfte der Länder entschied die einzelne Lehrkraft selbst über die Wahrnehmung dieser Aufgaben. Pflichten wie die Tätigkeit als Klassenlehrer oder die Beteiligung am Schulmanagement oder sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen werden hauptsächlich auf Schulebene zugeteilt.

## Definitionen

*Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden* stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden. Die Daten hierzu können aus Verwaltungsunterlagen, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen oder anderen repräsentativen Quellen stammen.

Die *Zahl der Unterrichtstage* wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Die *Zahl der Unterrichtswochen* bezieht sich auf die Zahl der Wochen mit Unterricht ohne die Ferienzeiten.

D 4

*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit bzw. die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden* wird definiert als die Zahl an geplanten Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft auf der Grundlage der offiziellen Vorschriften, Beschäftigungsverträge oder sonstiger offizieller Vereinbarungen mit dem Unterrichten einer Gruppe oder Klasse verbringt. Die von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden können pro Woche oder pro Jahr festgelegt sein. *Jährlich zu unterrichtende Zeitstunden* werden normalerweise berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die eine Lehrkraft pro Tag unterrichtet (ohne Vorbereitungszeiten). Es handelt sich um eine Nettokontaktzeit für das Unterrichten ohne offizielle Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und ohne Schließtage der Einrichtung. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit* bezieht sich auf die Zahl der gemäß offiziellen Vorschriften von einer Vollzeitlehrkraft zu arbeitenden Zeitstunden. Sie kann als Wochen- oder Jahresarbeitszeit festgelegt werden. Nicht enthalten sind vergütete Über-

stunden. Entsprechend den offiziellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten
- Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht und anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten steht, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Fortbildung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben

*Vorgeschriebene Arbeitszeit in der Schule* bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrkräfte in der Schule arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.

## Angewandte Methodik

Bei der Interpretation der Unterschiede bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt den Unterrichtsverpflichtungen entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Unterrichtsverpflichtungen, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) einbezogen werden. Andere wichtige Parameter, wie die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler und wie viele Jahre eine einzelne Lehrkraft dieselben Schüler unterrichtet, sollten ebenfalls berücksichtigt werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2016 zu Lehrkräften und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2014/2015.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en*.

OECD (2015), „Indikator D4: Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?", in OECD, *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

## Tabellen Indikator D4

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562201*

- Tabelle D4.1: Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2015)
- Tabelle D4.2: Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2015)
- Tabelle D4.3: Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2015)
- **WEB** Figure D4.4: Actual and statutory teaching time in general lower secondary education (Tatsächliche und gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden im Sekundarbereich I [allgemeinbildend]) (2015)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

## Tabelle D4.1

### Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2015)

*Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Nettounterrichtszeitstunden und Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs*

| | Zahl der Unterrichtswochen | | | | Zahl der Unterrichtstage | | | | Nettounterrichts-zeitstunden | | | | In der Schule zu erbringende Arbeitszeit (in Zeitstunden) | | | | Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeits-zeit (in Zeitstunden) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) | (19) | (20) |
| **OECD** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien[1] | 40 | 40 | 40 | 40 | 195 | 196 | 196 | 195 | 882 | 866 | 806 | 804 | 1 221 | 1 203 | 1 221 | 1 221 | a | a | a | a |
| Österreich[1] | m | 38 | 38 | 38 | m | 180 | 180 | 180 | m | 779 | 607 | 589 | m | a | a | a | m | 1 776 | 1 776 | m |
| Kanada[1] | m | 37 | 37 | 37 | m | 183 | 183 | 183 | m | 797 | 742 | 743 | m | 1 228 | 1 233 | 1 236 | m | m | m | m |
| Chile[2] | 38 | 38 | 38 | 38 | 184 | 184 | 184 | 184 | 1 157 | 1 157 | 1 157 | 1 157 | 1 883 | 1 883 | 1 883 | 1 883 | 2 015 | 2 015 | 2 015 | 2 015 |
| Tschechien[1] | 39 | 39 | 39 | 39 | 187 | 187 | 187 | 187 | 1 159 | 823 | 617 | 589 | a | a | a | a | 1 760 | 1 760 | 1 760 | 1 760 |
| Dänemark[1,3] | a | a | a | a | a | a | a | a | 1 417 | 784 | 784 | 386 | a | a | a | a | 1 680 | 1 680 | 1 680 | 1 680 |
| Estland[2] | 46 | 35 | 35 | 35 | 220 | 172 | 172 | 172 | 1 320 | 619 | 619 | 568 | 1 610 | 1 540 | 1 540 | 1 540 | 1 610 | 1 540 | 1 540 | 1 540 |
| Finnland[4] | m | 38 | 38 | 38 | m | 188 | 188 | 188 | m | 677 | 592 | 550 | m | 791 | 706 | 645 | a | a | a | a |
| Frankreich[1] | 36 | 36 | 36 | 36 | 162 | 162 | a | a | 900 | 900 | 648 | 648 | 972 | 972 | a | a | 1 607 | 1 607 | 1 607 | 1 607 |
| Deutschland[1] | 39 | 40 | 40 | 40 | 190 | 193 | 193 | 193 | 1 482 | 799 | 750 | 714 | a | a | a | a | 1 768 | 1 768 | 1 768 | 1 768 |
| Griechenland[2] | 36 | 36 | 31 | 31 | 175 | 175 | 153 | 153 | 788 | 630 | 528 | 528 | 1 140 | 1 140 | 1 170 | 1 170 | a | a | a | a |
| Ungarn[4] | 36 | 36 | 36 | 36 | 169 | 169 | 169 | 168 | 1 082 | 608 | 608 | 605 | 1 158 | 1 158 | 1 158 | 1 158 | 1 624 | 1 624 | 1 624 | 1 624 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland[1] | m | 37 | 33 | 33 | m | 183 | 167 | 167 | m | 915 | 735 | 735 | m | 1 073 | 768 | 768 | a | a | a | a |
| Israel[1] | 39 | 39 | 37 | 37 | 187 | 187 | 179 | 179 | 1 056 | 864 | 704 | 587 | 1 092 | 1 263 | 1 169 | 990 | 1 092 | 1 263 | 1 169 | 990 |
| Italien[1] | 42 | 39 | 39 | 39 | 186 | 171 | 171 | 171 | 930 | 752 | 616 | 616 | a | a | a | a | a | a | a | a |
| Japan[3] | 39 | 40 | 40 | 39 | m | 201 | 201 | 196 | m | 742 | 610 | 511 | a | a | a | a | 1 891 | 1 891 | 1 891 | 1 891 |
| Korea[4] | 36 | 38 | 38 | 38 | 180 | 190 | 190 | 190 | 568 | 658 | 548 | 551 | a | a | a | a | 1 520 | 1 520 | 1 520 | 1 520 |
| Lettland[1] | 39 | 35 | 35 | 35 | 183 | 163 | 163 | 163 | 1 098 | 685 | 685 | 685 | 1 200 | 735 | 735 | 735 | 1 760 | 1 760 | 1 760 | 1 760 |
| Luxemburg[1] | 36 | 36 | 36 | 36 | 176 | 176 | 176 | 176 | 880 | 810 | 739 | 739 | 1 060 | 990 | 828 | 828 | a | a | a | a |
| Mexiko[1] | 41 | 41 | 41 | 36 | 200 | 200 | 200 | 173 | 532 | 800 | 1 047 | 848 | 772 | 800 | 1 167 | 971 | a | a | a | a |
| Niederlande[2] | 40 | 40 | m | m | 195 | 195 | m | m | 930 | 930 | 750 | 750 | a | a | a | a | 1 659 | 1 659 | 1 659 | 1 659 |
| Neuseeland[1] | m | 38 | 38 | 38 | m | 192 | 191 | 190 | m | 922 | 840 | 760 | m | 1 536 | 1 243 | 950 | a | a | a | a |
| Norwegen[2] | 45 | 38 | 38 | 38 | 225 | 190 | 190 | 190 | a | 741 | 663 | 523 | 1 508 | 1 300 | 1 225 | 1 150 | a | 1 688 | 1 688 | 1 688 |
| Polen[4] | 45 | 37 | 37 | 37 | 218 | 182 | 180 | 178 | 1 090 | 573 | 486 | 481 | m | m | m | m | 1 808 | 1 496 | 1 480 | 1 464 |
| Portugal[2] | 41 | 36 | 36 | 36 | 191 | 165 | 165 | 165 | 955 | 743 | 605 | 605 | 1 105 | 1 013 | 914 | 914 | 1 602 | 1 442 | 1 442 | 1 442 |
| Slowakei[1] | 43 | 38 | 38 | 38 | 204 | 187 | 187 | 187 | 1 142 | 832 | 645 | 617 | m | m | m | m | 1 568 | 1 568 | 1 568 | 1 568 |
| Slowenien[1] | 46 | 38 | 38 | 38 | 219 | 190 | 190 | 190 | 1 314 | 627 | 627 | 570 | a | a | a | a | m | m | m | m |
| Spanien[1] | 37 | 37 | 37 | 36 | 176 | 176 | 176 | 171 | 880 | 880 | 713 | 693 | 1 140 | 1 140 | 1 140 | 1 140 | 1 425 | 1 425 | 1 425 | 1 425 |
| Schweden[1] | 47 | a | a | a | 224 | a | a | a | m | a | a | a | 1 792 | 1 360 | 1 360 | 1 360 | a | 1 767 | 1 767 | 1 767 |
| Schweiz[1] | 38 | 38 | 38 | 38 | 185 | 185 | 185 | 185 | 1 073 | 1 073 | 1 073 | 1 073 | a | a | a | a | 1 920 | 1 920 | 1 920 | 1 920 |
| Türkei[1] | 38 | 38 | 38 | 38 | 180 | 180 | 180 | 180 | 1 080 | 720 | 504 | 504 | 1 160 | 980 | 836 | 836 | 1 592 | 1 592 | 1 592 | 1 592 |
| Ver. Staaten[3,5] | 36 | 36 | 36 | 36 | 180 | 180 | 180 | 180 | m | m | 981 | m | 1 365 | 1 362 | 1 366 | 1 365 | 1 890 | 1 922 | 1 936 | 1 960 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[1,4] | 37 | 37 | 37 | 37 | 176 | 176 | 148 | 148 | 733 | 748 | 553 | 516 | 915 | 915 | a | a | a | a | a | a |
| Belgien (frz.)[1] | 37 | 37 | 37 | 37 | 182 | 182 | 182 | 182 | 788 | 728 | 668 | 606 | a | a | a | a | 962 | 962 | a | a |
| England (UK)[3] | 38 | 38 | 38 | 38 | 190 | 190 | 190 | 190 | 942 | 942 | 817 | 817 | a | a | a | a | 1 265 | 1 265 | 1 265 | 1 265 |
| Schottland (UK)[2] | 38 | 38 | 38 | 38 | 190 | 190 | 190 | 190 | 855 | 855 | 855 | 855 | 1 045 | 1 045 | 1 045 | 1 045 | 1 365 | 1 365 | 1 365 | 1 365 |
| **OECD-Durchschnitt** | **40** | **38** | **37** | **37** | **191** | **183** | **181** | **179** | **1 001** | **794** | **712** | **662** | **1 230** | **1 156** | **1 135** | **1 095** | **1 608** | **1 611** | **1 634** | **1 620** |
| **EU22-Durchschnitt** | **40** | **37** | **37** | **37** | **191** | **180** | **176** | **176** | **1 034** | **767** | **663** | **629** | **1 194** | **1 067** | **1 033** | **1 028** | **1 564** | **1 557** | **1 593** | **1 580** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 42 | 42 | 42 | 42 | 201 | 201 | 201 | 201 | m | m | m | m | a | a | a | a | a | a | a | a |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien[1] | 40 | 40 | 40 | 40 | 200 | 200 | 200 | 200 | 800 | 1 000 | 1 200 | 1 200 | 1 350 | 1 350 | 1 350 | 1 350 | 1 600 | 1 600 | 1 600 | 1 600 |
| Costa Rica | 41 | 41 | 41 | 41 | 198 | 198 | 198 | 198 | 812 | 1 188 | 1 267 | 1 267 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen[1] | 32 | 32 | 35 | 35 | 157 | 157 | 170 | 170 | 628 | 565 | 610 | 610 | 1 056 | 850 | 870 | 878 | 1 500 | 1 050 | 1 032 | 1 040 |
| Russische Föd.[3] | m | 34 | 35 | 35 | m | 170 | 210 | 210 | m | 561 | 483 | 483 | a | a | a | a | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden (Belgien [fläm.]: Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich). 2. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden.*
*3. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Dänemark: außer im Elementarbereich [ISCED 02]; England [UK]: Daten beziehen sich auf 2016). 4. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden (Belgien [fläm.]: Sekundarbereich I und II). 5. Nettounterrichtszeitstunden: Referenzjahr 2013. Arbeitszeit: Referenzjahr 2012.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562125*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D4.2

### Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2015)

*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich*

| | Primarbereich | | | | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | | | | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 |
| | (13) | (14) | (19) | (24) | (25) | (26) | (31) | (36) | (37) | (38) | (43) | (48) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 882 | 888 | 868 | 866 | 811 | 810 | 819 | 806 | 803 | 810 | 803 | 804 |
| Österreich[1] | m | 774 | 779 | 779 | m | 607 | 607 | 607 | m | 589 | 589 | 589 |
| Kanada | m | m | 799 | 797 | m | m | 740 | 742 | m | m | 744 | 743 |
| Chile | m | 1 128 | 1 105 | 1 157 | m | 1 128 | 1 105 | 1 157 | m | 1 128 | 1 105 | 1 157 |
| Tschechien | m | 813 | 862 | 823 | 650 | 647 | 647 | 617 | 621 | 617 | 617 | 589 |
| Dänemark[2,3] | 640 | 640 | 650 | 784[b] | 640 | 640 | 650 | 784[b] | m | m | 377 | 386 |
| Estland | 630 | 630 | 630 | 619 | 630 | 630 | 630 | 619 | 578 | 578 | 578 | 568 |
| Finnland | 656 | 677 | 680 | 677 | 570 | 592 | 595 | 592 | 527 | 550 | 553 | 550 |
| Frankreich | 924 | 924 | 924 | 900 | 648 | 648 | 648 | 648 | 648 | 648 | 648 | 648 |
| Deutschland | 783 | 808 | 805 | 799 | 732 | 758 | 756 | 750 | 690 | 714 | 713 | 714 |
| Griechenland | 609 | 604 | 589 | 630[b] | 426 | 434 | 415 | 528[b] | 429 | 430 | 415 | 528[b] |
| Ungarn | 583 | 583 | 604 | 608 | 555 | 555 | 604 | 608 | 555 | 555 | 604 | 605 |
| Island | 629 | 671 | 624 | m | 629 | 671 | 624 | m | 464 | 560 | 544 | m |
| Irland | 915 | 915 | 915 | 915 | 735 | 735 | 735 | 735 | 735 | 735 | 735 | 735 |
| Israel | 731 | 731 | 820 | 864 | 579 | 579 | 598 | 704 | 524 | 524 | 521 | 587 |
| Italien | 744 | 739 | 770 | 752 | 608 | 605 | 630 | 616 | 608 | 605 | 630 | 616 |
| Japan[2] | 635 | 578 | 707 | 742 | 557 | 505 | 602 | 610 | 478 | 429 | 500 | 511 |
| Korea | 865 | 883 | 807 | 658 | 570 | 621 | 627 | 548 | 530 | 605 | 616 | 551 |
| Lettland | 882 | 882 | 882 | 685[b] | 882 | 882 | 882 | 685[b] | 882 | 882 | 882 | 685[b] |
| Luxemburg | m | 774 | 739 | 810 | m | 642 | 634 | 739 | m | 642 | 634 | 739 |
| Mexiko | 800 | 800 | 800 | 800 | 1 182 | 1 047 | 1 047 | 1 047 | m | 848 | 843 | 848 |
| Niederlande | 930 | 930 | 930 | 930 | 867 | 750 | 750 | 750 | 867 | 750 | 750 | 750 |
| Neuseeland | m | m | m | 922 | m | m | m | 840 | m | m | m | 760 |
| Norwegen | 713 | 741 | 741 | 741 | 633 | 656 | 654 | 663 | 505 | 524 | 523 | 523 |
| Polen | m | m | 586 | 573 | m | m | 497 | 486 | m | m | 494 | 481 |
| Portugal | 779 | 765 | 779 | 743 | 634 | 623 | 634 | 605 | 577 | 567 | 634 | 605 |
| Slowakei | m | m | 841 | 832 | m | m | 652 | 645 | m | m | 624 | 617 |
| Slowenien | m | 627 | 627 | 627 | m | 627 | 627 | 627 | m | 570 | 570 | 570 |
| Spanien | 880 | 880 | 880 | 880 | 713 | 713 | 713 | 713 | 693 | 693 | 693 | 693 |
| Schweden | m | m | m | a | m | m | m | a | m | m | m | a |
| Schweiz | 884 | m | m | 1 073[b] | 859 | m | m | 1 073[b] | 674 | m | m | 1 073[b] |
| Türkei | 720 | 720 | 720 | 720 | 504 | 504 | 504 | 504 | 567 | 567 | 567 | 504 |
| Vereinigte Staaten[2] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 758 | 752 | 752 | 748 | 677 | 569[b] | 557 | 553 | 633 | 532[b] | 520 | 516 |
| Belgien (frz.) | 722 | 722 | 732 | 728 | 662 | 662 | 671 | 668 | 603 | 603 | 610 | 606 |
| England (UK)[2] | m | m | 684 | 942 | m | m | 703 | 817 | m | m | 703 | 817 |
| Schottland (UK) | 950 | 893 | 855 | 855 | 893 | 893 | 855 | 855 | 893 | 893 | 855 | 855 |
| **OECD-Durchschnitt** | **770** | **775** | **772** | **794** | **686** | **680** | **679** | **704** | **628** | **648** | **642** | **662** |
| **OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010 und 2015** | **771** | **769** | **776** | **767** | **682** | **669** | **676** | **675** | **634** | **628** | **635** | **625** |
| **EU22-Durchschnitt für Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010 und 2015** | **774** | **771** | **774** | **766** | **678** | **667** | **669** | **666** | **659** | **647** | **652** | **641** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | 1 000 | 1 000 | 1 000 | m | 1 200 | 1 200 | 1 200 | m | 1 200 | 1 200 | 1 200 |
| Costa Rica | m | m | m | 1188 | m | m | m | 1267 | m | m | m | 1267 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | m | m | 565 | m | m | m | 610 | m | m | m | 610 |
| Russische Föderation[2] | m | 615 | 615 | 561 | m | 507 | 507 | 483 | m | 507 | 507 | 483 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Die Spalten mit den Daten für den Elementarbereich (ISCED 02) für die Jahre 2000 bis 2015, d.h. die Spalten (1) bis (12), sind im Internet verfügbar. Die Spalten mit den Angaben für den Primar-, Sekundarbereich I und II für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013 und 2014, d.h. die Spalten (15) bis (18), (20) bis (23), (27) bis (30), (32) bis (35), (39) bis (42) und (44) bis (47), sind im Internet verfügbar unter http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank oder über den StatLink unten.*

*1. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 2. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Dänemark: außer im Elementarbereich [ISCED 02]; England [UK]: Daten beziehen sich auf 2016).*

*3. Referenzjahr 2011 anstelle 2012 und 2013 sowie Referenzjahr 2015 anstelle 2014 für den Sekundarbereich II.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562144*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D4.3

### Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2015)

*Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt*

| | Sekundarbereich I | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aufgaben | | | | | | |
| | Erteilung von Unterricht | Individuelle Planung bzw. Vorbereitung von Unterrichtsstunden entweder in der Schule oder an einem anderen Ort | Korrektur/ Benotung von Schülerleistungen | Allgemeine administrative Aufgaben (einschließlich Kommunikation, Dokumentation und anderer Bürotätigkeiten als Teil der Tätigkeit) | Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten | Beaufsichtigung von Schülern während der Pause | Teamarbeit und Austausch mit Kollegen in der Schule oder an einem anderen Ort |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
| **OECD Länder** | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen |
| Kanada | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | m | m |
| Chile | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Schulerm./Freiw. | Schulermessen | Schulerm./Freiw. |
| Tschechien | Pflicht | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen |
| Dänemark | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | m | Pflicht |
| Estland | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Pflicht |
| Finnland | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Pflicht |
| Frankreich | Pflicht | Freiwillig | Pflicht | Pflicht | Pflicht | a | Freiwillig |
| Deutschland | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Pflicht | Schulermessen | Freiwillig |
| Griechenland | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Ungarn | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Island | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Israel | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Italien | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Japan | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Korea | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Lettland | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Pflicht | Pflicht | Schulermessen |
| Luxemburg | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen |
| Neuseeland[1] | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Pflicht |
| Norwegen | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Schulermessen |
| Polen | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Portugal | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig | Pflicht |
| Slowakei | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Slowenien | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Pflicht |
| Spanien | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Schweden | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Pflicht |
| Schweiz | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Türkei | Pflicht | Freiwillig | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig |
| Ver. Staaten | Pflicht | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Pflicht | Pflicht | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen |
| Belgien (frz.) | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig | Freiwillig |
| England (UK) | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig | Pflicht | Freiwillig | Pflicht |
| Schottland (UK) | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig | Pflicht | Freiwillig | Pflicht |
| **Partnerländer** | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Costa Rica | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Russische Föd. | Pflicht | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m |

*Müssen Lehrkräfte die Aufgaben und Pflichten wahrnehmen?*

*Pflicht = Ja – Pflicht landesweit*

*Schulermessen = Ja – Pflicht im Ermessen der einzelnen Schule*

*Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft*

*Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich*

*Anmerkung: Die Spalten mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kriterien für die letzten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562163*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 4

## Tabelle D4.3 (Forts.)

### Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2015)

*Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt*

| | Sekundarbereich I | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sonstige Pflichten | | | | | | |
| | Beteiligung an der Schulverwaltung oder anderen Verwaltungsaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen (z. B. Tätigkeit als Fachbereichsleiter oder Koordinator für Lehrkräfte) | Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen (z. B. Vergütung von Überstunden) | Beratung von Schülern (einschließlich Beaufsichtigung von Schülern, virtueller Beratung, Berufsberatung und Kriminalitätsvorbeugung) | Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans (z. B. Hausaufgabengruppen, Sport- und Theater-AGs, Ferienkurse) | Besondere Aufgaben (z. B. Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung, Beratungstätigkeiten) | Klassenlehrer | Teilnahme an Mentoringprogrammen und/oder Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen |
| | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) |
| **OECD Länder** | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | Schulermessen | Pflicht | Schulermessen | Freiwillig | Freiwillig | Pflicht | a |
| Kanada | m | m | m | Freiwillig | m | m | Freiwillig |
| Chile | Freiwillig | Schulerm./Freiw. | Schulerm./Freiw. | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | Freiwillig |
| Tschechien | Schulermessen | Schulermessen | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen |
| Dänemark | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | a |
| Estland | Schulermessen | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | a |
| Finnland | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen |
| Frankreich | Freiwillig | Freiwillig | Pflicht | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig |
| Deutschland | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | a |
| Griechenland | a | Freiwillig | Pflicht | a | a | Pflicht | Pflicht |
| Ungarn | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Nicht erf. | Pflicht |
| Island | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | Schulermessen | a | a | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | Freiwillig |
| Israel | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | a | Freiwillig | Schulermessen | Freiwillig |
| Italien | Schulermessen | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | a | Freiwillig |
| Japan | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen |
| Korea | Schulermessen | Freiwillig | Pflicht | Schulermessen | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen |
| Lettland | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig |
| Luxemburg | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Freiwillig | Freiwillig |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | Schulermessen | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen | Freiwillig | Schulermessen | a |
| Neuseeland[1] | Schulermessen | Schulerm./Nicht erf. | Pflicht/Schulerm. | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen |
| Norwegen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Nicht erf. | Nicht erf. | Schulermessen | Schulermessen |
| Polen | Schulermessen | Schulermessen | Freiwillig | Pflicht | Schulermessen | Pflicht | Pflicht |
| Portugal | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Schulermessen |
| Slowakei | Freiwillig | Schulermessen | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Pflicht | Freiwillig |
| Slowenien | Schulermessen | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Spanien | Pflicht | a | a | a | a | a | a |
| Schweden | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen | a |
| Schweiz | Freiwillig | Nicht erf. | Nicht erf. | Nicht erf. | Freiwillig | Pflicht | Freiwillig |
| Türkei | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen |
| Ver. Staaten | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | m |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Freiwillig | Freiwillig | a | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | a |
| Belgien (frz.) | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Freiwillig | Schulermessen |
| England (UK) | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen |
| Schottland (UK) | a | Freiwillig | Pflicht | Freiwillig | Schulermessen | Schulermessen | Pflicht |
| **Partnerländer** | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | Pflicht | Pflicht | Freiwillig | a | a | a | Nicht erf. |
| Costa Rica | Schulermessen | Freiwillig | Pflicht | Freiwillig | Pflicht | Pflicht | Pflicht |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | a | Schulermessen | Schulermessen | Schulermessen | a | Schulermessen | a |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m |

*Müssen Lehrkräfte die Aufgaben und Pflichten wahrnehmen?*

*Pflicht = Ja – Pflicht landesweit*

*Schulermessen = Ja – Pflicht im Ermessen der einzelnen Schule*

*Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft*

*Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich*

*Anmerkung: Die Spalten mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kriterien für die letzten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562163*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

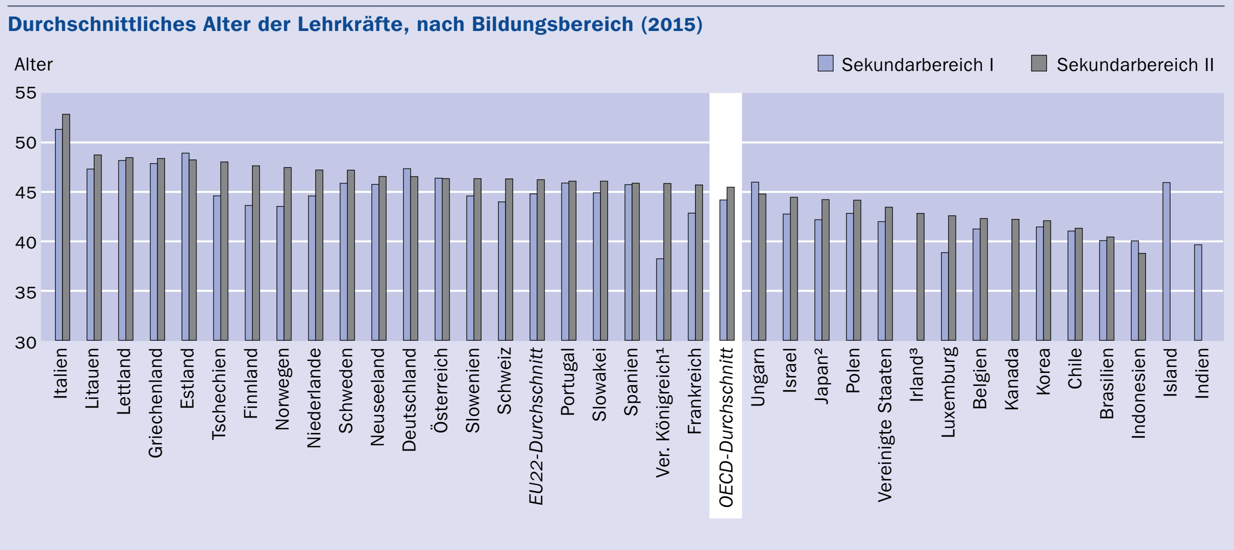
# Indikator D5
# Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?

- 2015 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 32 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 50 Jahre alt. Dieser Durchschnitt steigt im Sekundarbereich I auf 36 Prozent und im Sekundarbereich II auf 40 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte weiblich, der Anteil der Frauen sinkt jedoch mit steigendem Bildungsbereich: von 97 Prozent im Elementarbereich (ISCED 02) über 83 Prozent im Primarbereich, 69 Prozent im Sekundarbereich I, 59 Prozent im Sekundarbereich II bis auf 43 Prozent im Tertiärbereich.
- Zwischen 2005 und 2015 stieg im Durchschnitt der Länder mit Daten für beide Jahre der Anteil der weiblichen Lehrkräfte im Primar- bis Sekundarbereich II um 3 Prozent und im Tertiärbereich um 4 Prozent. Darüber hinaus ist in allen Bildungsbereichen der Frauenanteil bei der jungen Lehrkräftegeneration (unter 30 Jahren) am höchsten.



**Abbildung D5.1**

**Durchschnittliches Alter der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2015)**




*1. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II umfasst auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Sekundarbereich II umfasst auch Sekundarbereich I.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Durchschnittsalters von Lehrkräften im Sekundarbereich II.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558952*

## Kontext

Die Nachfrage nach Lehrkräften hängt von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren ab, wie der durchschnittlichen Klassengröße, der vorgeschriebenen Unterrichtszeit für Schüler, dem Einsatz von Lehrassistenten und anderen „außerhalb des Klassenzimmers" tätigen Mitarbeitern in Schulen, den Beteiligungsquoten in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie dem Anfangs- und Endalter der Schulpflicht. Da in mehreren OECD-Ländern ein großer Teil der Lehrkräfte in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreichen und/oder eine Zunahme der Bevölkerung im Schulalter prognostiziert wird, werden sich die Regierungen veranlasst sehen, neue Lehrkräfte anzuwerben und auszubilden. In Anbetracht überzeugender Belege, dass die Qualität der Lehrkräfte der

wichtigste bestimmende Faktor innerhalb der Schule für die Leistungen der Schüler ist, müssen konzertierte Anstrengungen unternommen werden, die Fähigsten für den Lehrerberuf zu gewinnen und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten (Hiebert and Stigler, 1999; OECD, 2005).

Damit Lehrkräfte in ihrem Beruf verbleiben, muss die Politik Arbeitsumgebungen fördern, die effektive Lehrkräfte zum Verbleib im Lehrerberuf ermutigen. Darüber hinaus erfordern das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf – im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I unterrichten immer noch überwiegend Frauen – sowie die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf das Lernen der Schüler genauere Untersuchungen.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Das Vereinigte Königreich hat unter allen Ländern mit verfügbaren Daten den größten Anteil an jungen Lehrkräften im Primarbereich (31 Prozent sind jünger als 30 Jahre). Im Gegensatz dazu liegt der Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich in dieser Altersgruppe in Italien und Portugal bei nur 1 Prozent.
- In allen Ländern – mit Ausnahme von Finnland, Kolumbien, Lettland, Litauen und der Russischen Föderation – stellen Männer die Mehrzahl der Lehrenden im Tertiärbereich.

## Analyse und Interpretationen

### Altersstruktur der Lehrerschaft

Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie der Größe und Altersstruktur der Bevölkerung, der Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich sowie den Gehältern der Lehrkräfte und den Arbeitsbedingungen. So können beispielsweise sinkende Geburtenzahlen zu einer niedrigeren Nachfrage nach neuen Lehrkräften führen, und eine längere Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich kann den Eintritt der Lehrkräfte in den Arbeitsmarkt verzögern. Wettbewerbsfähige Gehälter und gute Arbeitsbedingungen können den Lehrerberuf je nach nationalen Gegebenheiten für junge Menschen attraktiver machen bzw. dabei helfen, effektive Lehrkräfte im Beruf zu halten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II zwischen 30 und 49 Jahre alt. Das Durchschnittsalter reicht von 43 Jahren im Primarbereich bis zu 45 Jahren im Sekundarbereich II.

Junge Lehrkräfte (d. h. Lehrkräfte unter 30 Jahren) stellen nur einen kleinen Anteil der Lehrerschaft: im Durchschnitt der OECD-Länder 12 Prozent im Primarbereich, 10 Prozent im Sekundarbereich I und 7 Prozent im Sekundarbereich II. Diese Anteile sind im Sekundarbereich II besonders auffällig: In fast zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten sind weniger als 10 Prozent der gesamten Lehrkräfte unter 30 Jahre alt. In Finnland, Griechenland, Italien, Portugal, Slowenien, Spanien und Tschechien beträgt ihr Anteil weniger als 5 Prozent (Tab. D5.1).

Im Gegensatz dazu ist ein großer Teil der Lehrkräfte 50 Jahre und älter. Ihr Anteil nimmt mit steigendem Bildungsbereich zu: von 32 Prozent im Primarbereich über 36 Prozent im Sekundarbereich I auf 40 Prozent im Sekundarbereich II. Dies ist im Sekundarbereich II besonders auffällig: In 25 von 31 Ländern mit verfügbaren Daten beträgt der Anteil älterer Lehrkräfte an der gesamten Lehrerschaft mehr als 30 Prozent. Es gibt jedoch auch große Unterschiede zwischen den Ländern, die Zahlen für den Sekundarbereich II reichen von 21 Prozent in Brasilien bis zu 71 Prozent in Italien.

Das steigende Alter der Lehrerschaft wirkt sich in vielerlei Hinsicht auf die Bildungssysteme in den einzelnen Ländern aus. Es führt nicht nur dazu, dass Anstrengungen bei der Anwerbung und Ausbildung unternommen werden, um Lehrkräfte zu ersetzen, die in den Ruhestand gehen, sondern es kann sich auch auf die Budgetentscheidungen auswirken. In den meisten Schulsystemen steigen die Gehälter der Lehrkräfte mit der Anzahl der Berufsjahre. Ein höherer Anteil älterer Lehrkräfte in der Lehrerschaft erhöht daher die Kosten der Schulbildung, was zu einer Beschränkung der Mittel führen kann, die für andere Initiativen zur Verfügung stehen (s. Indikator D3).



### Entwicklung des Alters von Lehrkräften zwischen 2005 und 2015

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre ist der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre und älter sind, im Primar- bis Sekundarbereich II zusammen in den letzten 10 Jahren um 3 Prozentpunkte gestiegen. In Japan, Litauen, Polen, Portugal, Slowenien und Ungarn betrug der Anstieg mindestens 10 Prozentpunkte (Tab. D5.1), obwohl der Anteil der Lehrkräfte in Japan und Polen, die 50 Jahre und älter sind, weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Im Gegensatz dazu ist der Anteil älterer Lehrkräfte in Italien, Neuseeland und den Niederlanden höher als in anderen OECD-Ländern (min-

destens 5 Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt für beide Jahre), und das Alter der Lehrerschaft steigt weiter.

In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten – Chile, Deutschland, Frankreich, Irland, Luxemburg, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten – gab es die entgegengesetzte Entwicklung, was darauf hinweist, dass die Lehrerschaft jünger wird. Das lässt sich teilweise durch Anstrengungen zur Umsetzung von Anwerbungsprogrammen für Lehrkräfte erklären. Im Vereinigten Königreich, wo der Anteil älterer Lehrkräfte am stärksten gesunken ist, wurde beispielsweise Anfang der 2000er-Jahre eine ehrgeizige Anwerbungskampagne gestartet.

In Ländern mit einer steigenden Zahl von Schülern im schulpflichtigen Alter in dem Zeitraum (s. Indikator C1) werden neue Lehrkräfte eingestellt werden müssen, um die Lehrkräfte zu ersetzen, die in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreichen werden. Die Regierungen müssen unter Umständen stärkere Anreize schaffen, damit der Lehrerberuf ergriffen wird, und Bildungsgänge für die Ausbildung von Lehrkräften weiterentwickeln (s. Indikator D6 in OECD, 2014). Außerdem werden möglicherweise finanzielle Restriktionen, insbesondere aufgrund von Pensionsverpflichtungen und medizinischen Versorgungskosten für Ruheständler, Regierungen dazu drängen, Bildungsangebote zu reduzieren, die Klassenstärke zu erhöhen oder mehr eigenverantwortliches Online-Lernen zu integrieren (Abrams, 2011; Peterson, 2010).

### Geschlechterstruktur der Lehrerschaft

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen zusammen weiblich (Tab. D5.2). Der größte Anteil weiblicher Lehrkräfte konzentriert sich jedoch in den frühen Jahren der Bildung und sinkt mit jedem höheren Bildungsbereich. So stellen Frauen zwar im Durchschnitt der OECD-Länder 97 Prozent der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), ihr durchschnittlicher Anteil an den Lehrenden im Tertiärbereich beträgt jedoch nur noch 43 Prozent.

Im Elementarbereich (ISCED 02) stellen Frauen in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten mindestens 90 Prozent der Lehrkräfte; Ausnahmen hierbei sind die Niederlande mit 87 Prozent und Südafrika mit 79 Prozent. Im Primarbereich beträgt der Anteil weiblicher Lehrkräfte im Durchschnitt der OECD-Länder 83 Prozent und in allen OECD- und Partnerländern mehr als 60 Prozent – mit Ausnahme von Indien (49 Prozent) und Saudi-Arabien (52 Prozent).

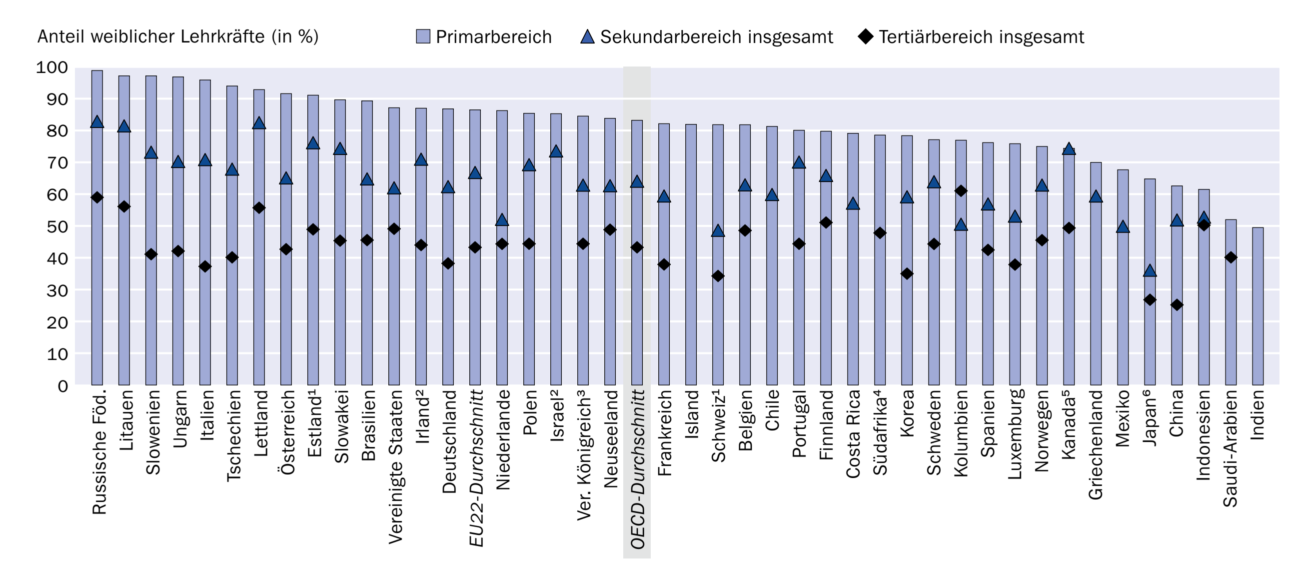
Auch wenn weibliche Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II immer noch die Mehrheit stellen, ist der Anteil männlicher Lehrkräfte in diesen Bildungsbereichen höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 69 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I weiblich. Ihr Anteil beträgt in allen Ländern mit verfügbaren Daten in diesem Bildungsbereich mindestens 50 Prozent, Ausnahmen sind Indien und Japan, wo der Anteil der weiblichen Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich 44 bzw. 42 Prozent beträgt.

Im Sekundarbereich II sinkt der OECD-Durchschnitt auf 59 Prozent, und der Anteil der weiblichen Lehrkräfte variiert deutlich zwischen 30 Prozent in Japan und 80 Prozent in Lettland. Betrachtet man Sekundarbereich I und II zusammen, sind in Japan und der Schweiz mehr als die Hälfte der Lehrkräfte Männer (Abb. D5.2).

**Abbildung D5.2**

**Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2015)**

*Anteil der weiblichen Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich*




*1. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: außer im Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II in allen Bildungsbereichen auch private Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II umfasst auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3.*
*4. Referenzjahr 2014. 5. Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I im Primarbereich enthalten. 6. Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich in Sekundarbereich II und Tertiärbereich insgesamt enthalten.*
*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte im Primarbereich.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558971*

Im Tertiärbereich ist die Geschlechterstruktur der Lehrenden genau umgekehrt, hier ist in den OECD-Ländern die Mehrheit männlich, der Anteil der Frauen beträgt durchschnittlich 43 Prozent. Von den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten haben sogar nur zwei Länder – Finnland und Lettland – im Tertiärbereich einen Anteil weiblicher Lehrender, der größer als 50 Prozent ist. Der Anteil weiblicher Lehrender im Tertiärbereich ist OECD-weit in Japan (27 Prozent) am niedrigsten.

Warum entscheiden sich so wenige Männer dafür, in den unteren Bildungsstufen zu unterrichten? Eine Ursache kann kulturell bedingt sein – die gesellschaftliche Wahrnehmung der Beziehungen zwischen Geschlecht und Beruf kann die beruflichen Entscheidungen von Männern und Frauen beeinflussen. Dieses Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern hat seinen Ursprung oft schon in der frühen Kindheit zu Hause, wenn Eltern aufgrund von Geschlechterstereotypen Zielvorstellungen für die berufliche Zukunft ihrer Kinder entwickeln (Croft et al., 2014; Kane and Mertz, 2011; OECD, 2015).

Aus wirtschaftlicher Sicht wird die Wahl des zukünftigen Berufs junger Menschen auch durch ihre Erwartungen hinsichtlich des mit einem bestimmten Beruf potenziell zu erzielenden Einkommens beeinflusst. In jedem Land mit verfügbaren Daten verdienen männliche Lehrkräfte weniger als Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die einen anderen Beruf ausüben, während weibliche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I genauso viel verdienen wie weibliche Absolventen des Tertiärbereichs in anderen Berufen (s. Indikator D3; OECD, 2017). Diese Unterschiede bei den relativen Einkommen von Männern und Frauen sind wahrscheinlich der Grund, warum der Lehrerberuf, vor allem bei den unteren Bildungsstufen, für Frauen interessanter ist.

Die möglichen Auswirkungen dieses Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf auf die Leistungen der Schüler, die Motivation der Schüler und den Berufsverbleib der Lehrkräfte sollten genauer untersucht werden, insbesondere in Ländern, in denen wenige Männer Interesse am Lehrerberuf zeigen (Drudy, 2008; OECD, 2005; OECD, 2009). Es gibt zwar kaum Belege dafür, dass das Geschlecht einer Lehrkraft Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler hat (z. B. Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012; Holmlund and Sund, 2008), aber einige Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Einstellung weiblicher Lehrkräfte zu bestimmten Fächern wie beispielsweise Mathematik auf die Leistungen ihrer weiblichen Schüler auswirken kann (Beilock et al., 2009; OECD, 2014).

Die Geschlechterstruktur der Lehrerschaft spiegelt sich nicht in den Führungspositionen an Schulen wider (OECD, 2014). Während der Anteil männlicher Lehrkräfte an Schulen des Primarbereichs in vielen Ländern relativ niedrig ist, sind männliche Schulleiter vergleichsweise überrepräsentiert. Dies deutet darauf hin, dass männliche Lehrkräfte tendenziell öfter zum Schulleiter befördert werden als weibliche Lehrkräfte, was überraschend ist, da die meisten Schulleiter ehemalige Lehrkräfte und die meisten Lehrkräfte weiblich sind (s. Indikator D6 in OECD, 2016).

### Anteil weiblicher Lehrkräfte nach Altersgruppe und Bildungsbereich

In den meisten Ländern ist der Anteil der Frauen bei den jungen Lehrkräften (unter 30 Jahren) höher als bei älteren Lehrkräften (älter als 49 Jahre). Im Primarbereich ist der Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen mit 85 Prozent Frauen in der jüngeren Altersgruppe im Vergleich zu 83 Prozent in der älteren im Durchschnitt der OECD-Länder recht klein (Tab. D5.3).

Im Sekundarbereich I ist der Unterschied im Durchschnitt ebenfalls klein: Der Anteil der unter 30-jährigen weiblichen Lehrkräfte beträgt 70 Prozent, bei den mindestens 50-Jährigen liegt der Anteil bei 67 Prozent. In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten weist die jüngere Altersgruppe einen höheren Frauenanteil auf, in 9 Ländern beträgt dieser Unterschied mehr als 10 Prozentpunkte (Abb. D5.3).



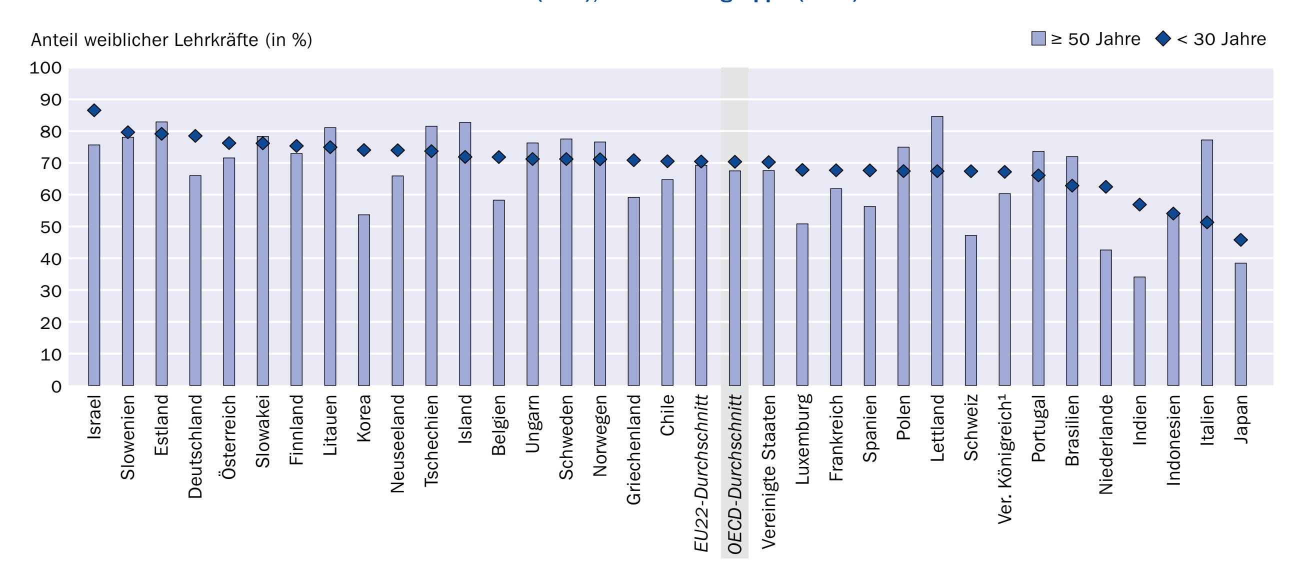
Im Sekundarbereich II ist der Unterschied wesentlich größer: Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 64 Prozent der unter 30-jährigen Lehrkräfte Frauen, verglichen mit 55 Prozent in der älteren Altersgruppe. Der höhere Anteil der Frauen bei den jungen Lehrkräften kann, zusammen mit der Dominanz der Frauen bei den Absolventen des Tertiärbereichs in der Fächergruppe Pädagogik (s. OECD-Bildungsdatenbank), Bedenken wegen eines künftigen Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Primar- bis Sekundarbereich II auslösen, in denen Frauen bereits heute in der Überzahl sind.

Im Tertiärbereich hingegen, in dem weibliche Lehrende im Durchschnitt in der Minderheit sind, deutet der höhere Frauenanteil bei der jüngeren Generation der Lehrenden auf eine zunehmende Gleichstellung der Geschlechter hin. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der weiblichen Lehrenden im Tertiärbereich bei der jüngeren Gruppe näher an 50 Prozent (d. h. eine Gleichstellung der Geschlechter) – mit 52 Prozent unter 30-jähriger und 39 Prozent mindestens 50-jähriger weiblicher Lehrender.

Diese Indikatoren entsprechen der in den letzten 10 Jahren beobachteten Dynamik der Geschlechterstruktur, die auf eine allmähliche Zunahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lehrerberuf vom Primar- bis zum Sekundarbereich II hindeutet, im Tertiärbereich hingegen auf eine Abnahme. Die Zunahme des Anteils weiblicher Lehrkräfte

**Abbildung D5.3**

**Anteil weiblicher Lehrkräfte im Sekundarbereich I (in %), nach Altersgruppe (2015)**




*1. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II umfasst auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3.*

*Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte an Lehrkräften unter 30 Jahren im Sekundarbereich I.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Tabelle D5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933558990*

zwischen 2005 und 2015 hat im Durchschnitt für alle OECD-Länder mit Daten für beide Jahre für den Primarbereich und die Sekundarbereiche zusammen zu einer Zunahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede um 3 Prozentpunkte geführt, im Tertiärbereich hingegen zu einer Verringerung um 4 Prozentpunkte.

## Definitionen

*Lehrende Beschäftigte* (Lehrkräfte) umfasst zwei Kategorien:

- *Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten* umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Lernende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.
- *Lehrkräfte* sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe entweder die Lehre oder die Forschung ist. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

## Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Weiterführende Informationen s. Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm*). Die Daten zu Lehrkräften aufgegliedert nach Alter für das Jahr 2005 sind gegebenenfalls 2017 überarbeitet worden, um die Konsistenz mit den Daten von 2015 zu gewährleisten.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Weiterführende Informationen

Abrams, S. E. (2011), „Technology in moderation“, *Teachers College Record* (4. November 2011).

Antecol, H., O. Eren and S. Ozbeklik (2012), „The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment“, *IZA Discussion Paper*, No. 6453, IZA Institute of Labor Economics, Bonn, *http://ftp.iza.org/dp6453.pdf*.

Beilock, S. L. et al. (2009), „Female teachers’ math anxiety affects girls’ math achievement“, *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS*, Vol. 107/5, pp. 1860–1863, *http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107*.

Croft, A. et al. (2014), „The second shift reflected in the second generation: Do parents’ gender roles at home predict children’s aspirations?“, *Psychological Science*, Vol. 25/7, pp. 1418–1428.

Drudy, S. (2008), „Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation“, *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309–323.

Hiebert, J. and J. Stigler (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World’s Teachers for Improving Education in the Classroom*, The Free Press, New York, NY.

Holmlund, H. and K. Sund (2008), „Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?“, *Labour Economics*, Vol. 15, pp. 37–53.

Kane, J. M. and J. E. Mertz (2011), „Debunking myths about gender and mathematics performance“, *Notices of the American Mathematical Society*, Vol. 59/1, pp. 10–21, *www.ams.org/notices/201201/rtx120100010p.pdf*.

OECD (2017), „Gender imbalances in the teaching profession“, *Education Indicators in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en*.

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2015), „What lies behind gender inequality in education?“, *PISA in Focus,* No. 49, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en*.

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS,* TALIS, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en*.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers,* Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en*.

Peterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning,* Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.

## Tabellen Indikator D5

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562277*

- Tabelle D5.1: Altersstruktur der Lehrerschaft (2005 und 2015)
- Tabelle D5.2: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2015)
- Tabelle D5.3: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2005 und 2015)

Datenstand: 19.07.2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

## Tabelle D5.1

### Altersstruktur der Lehrerschaft (2005 und 2015)

*Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen*

| | Primarbereich | | | Sekundarbereich I | | | Sekundarbereich II | | | Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II | | | Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2015 | | | 2015 | | | 2015 | | | 2015 | | | 2005 | | |
| | < 30 Jahre | 30–49 Jahre | ≥ 50 Jahre | < 30 Jahre | 30–49 Jahre | ≥ 50 Jahre | < 30 Jahre | 30–49 Jahre | ≥ 50 Jahre | < 30 Jahre | 30–49 Jahre | ≥ 50 Jahre | < 30 Jahre | 30–49 Jahre | ≥ 50 Jahre |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | 14 | 49 | 37 | 10 | 43 | 48 | 6 | 51 | 43 | 10 | 47 | 43 | m | m | m |
| Belgien[1] | 22 | 55 | 23 | 18 | 54 | 28 | 15 | 54 | 31 | 18 | 54 | 28 | 19[d] | 55[d] | 26[d] |
| Kanada[2] | 11[d] | 63[d] | 26[d] | x(1) | x(2) | x(3) | 11 | 62 | 26 | 11 | 62 | 26 | 14 | 60 | 26 |
| Chile | 22 | 51 | 27 | 22 | 49 | 29 | 21 | 49 | 30 | 22 | 50 | 28 | 12 | 52 | 36 |
| Tschechien | 8 | 53 | 39 | 9 | 56 | 35 | 4 | 45 | 50 | 7 | 51 | 42 | m | m | m |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Estland[3] | 10 | 50 | 41 | 7 | 40 | 53 | 8[d] | 41[d] | 51[d] | 9[d] | 44[d] | 47[d] | m | m | m |
| Finnland | 8 | 61 | 31 | 8 | 60 | 32 | 4 | 50 | 46 | 7 | 57 | 36 | 10 | 57 | 33 |
| Frankreich | 8 | 66 | 26 | 9 | 65 | 27 | 5 | 58 | 36 | 7 | 63 | 30 | 13 | 56 | 31 |
| Deutschland[4] | 8 | 51 | 41 | 7 | 45 | 48 | 5 | 52 | 42 | 7 | 48 | 45 | 4 | 44 | 52 |
| Griechenland | 7 | 61 | 32 | 1 | 54 | 45 | 1 | 53 | 47 | 4 | 57 | 39 | 8 | 69 | 23 |
| Ungarn | 7 | 55 | 38 | 5 | 54 | 41 | 5 | 61 | 34 | 6 | 57 | 37 | 15 | 60 | 25 |
| Island | 5 | 57 | 38 | 5 | 57 | 38 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland[5] | 18 | 59 | 22 | x(7) | x(8) | x(9) | 8[d] | 63[d] | 29[d] | 14 | 61 | 25 | 17 | 50 | 33 |
| Israel[5] | 14 | 65 | 21 | 10 | 62 | 28 | 10 | 56 | 35 | 12 | 62 | 26 | 16 | 60 | 24 |
| Italien | 1 | 39 | 60 | 1 | 40 | 60 | 0 | 29 | 71 | 1 | 36 | 64 | 0 | 44 | 56 |
| Japan[1] | 17 | 52 | 31 | 16 | 54 | 31 | 11[d] | 52[d] | 37[d] | 15[d] | 52[d] | 33[d] | 10 | 68 | 23 |
| Korea | 20 | 65 | 15 | 12 | 62 | 26 | 11 | 59 | 30 | 15 | 62 | 23 | 20 | 64 | 16 |
| Lettland | 9 | 53 | 39 | 5 | 45 | 49 | 6 | 43 | 51 | 7 | 48 | 45 | m | m | m |
| Luxemburg | 23 | 59 | 17 | 16 | 67 | 18 | 9 | 62 | 29 | 17 | 62 | 21 | 23 | 49 | 28 |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | 16 | 48 | 37 | 15 | 44 | 41 | 10 | 40 | 50 | 14 | 45 | 41 | 16 | 49 | 35 |
| Neuseeland | 12 | 49 | 39 | 11 | 47 | 41 | 10 | 46 | 44 | 11 | 48 | 41 | 14 | 50 | 36 |
| Norwegen | 13 | 55 | 31 | 13 | 55 | 31 | 7 | 49 | 44 | 12 | 53 | 35 | m | m | m |
| Polen | 9 | 62 | 29 | 7 | 67 | 26 | 6 | 63 | 31 | 7 | 64 | 29 | 15 | 66 | 19 |
| Portugal[1] | 1 | 62 | 37 | 1 | 66 | 33 | 2[d] | 60[d] | 38[d] | 1[d] | 63[d] | 36[d] | 16 | 61 | 22 |
| Slowakei | 7 | 63 | 30 | 9 | 53 | 38 | 8 | 50 | 43 | 8 | 55 | 37 | 16 | 49 | 35 |
| Slowenien | 6 | 63 | 32 | 4 | 59 | 37 | 3 | 59 | 38 | 4 | 60 | 35 | 12 | 68 | 20 |
| Spanien | 9 | 58 | 34 | 3 | 61 | 36 | 2 | 61 | 37 | 5 | 60 | 35 | 10 | 62 | 28 |
| Schweden | 7 | 55 | 37 | 7 | 55 | 38 | 5 | 51 | 44 | 7 | 54 | 39 | m | m | m |
| Schweiz[1] | 17 | 49 | 34 | 10 | 54 | 36 | 5[d] | 53[d] | 42[d] | 12[d] | 52[d] | 37[d] | 17 | 53 | 30 |
| Türkei | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigtes Königreich[6] | 31 | 54 | 15 | 24 | 58 | 18 | 9 | 49 | 42 | 25 | 55 | 20 | 18 | 50 | 32 |
| Vereinigte Staaten | 15 | 53 | 31 | 17 | 53 | 30 | 14 | 52 | 34 | 15 | 53 | 31 | 18 | 49 | 33 |
| **OECD-Durchschnitt** | **12** | **56** | **32** | **10** | **54** | **36** | **7** | **52** | **40** | **10** | **54** | **35** | **14** | **56** | **30** |
| **Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre** | | | | | | | | | | **11** | **56** | **33** | **14** | **56** | **30** |
| **EU22-Durchschnitt** | **11** | **56** | **33** | **8** | **54** | **37** | **6** | **52** | **42** | **9** | **54** | **37** | **13** | **56** | **31** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 15 | 68 | 17 | 16 | 65 | 19 | 15 | 64 | 21 | 15 | 66 | 19 | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | 22 | 63 | 14 | 19 | 62 | 20 | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | 27 | 52 | 21 | 20 | 58 | 21 | 23 | 60 | 17 | 24 | 55 | 20 | m | m | m |
| Litauen | 4 | 54 | 42 | 6 | 48 | 46 | 5 | 43 | 52 | 5 | 48 | 47 | 13 | 58 | 28 |
| Russische Föderation | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| **G20-Durchschnitt** | **15** | **57** | **28** | **13** | **57** | **30** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** | **m** |

*1. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Belgien: nur für 2005, Japan: nur für 2015). 2. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 3. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge im Sekundarbereich I und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Referenzjahr 2006.*
*5. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen. 6. Primarbereich umfasst auch staatlich finanzierte Kindertagesstätten im Elementarbereich (ISCED 02), die an Schulen des Primarbereichs angeschlossen sind. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II enthält auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562220*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D5.2

### Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2015)

*Anteil der weiblichen Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich, basierend auf Personenzahlen*

| | Elementarbereich (ISCED 02) | Primarbereich | Sekundarbereich I | Sekundarbereich II | | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | Tertiärbereich | | | Alle Bildungsstufen zusammen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Alle Bildungsgänge | | Kurze tertiäre Bildungsgänge | Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge | Tertiärbereich insgesamt | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | 45 | m | m |
| Österreich | 99 | 92 | 72 | 63 | 50 | 55 | 69 | 52 | 41 | 43 | 66 |
| Belgien | 97 | 82 | 63 | 63 | 62 | 63 | 46 | x(10) | x(10) | 49 | 70 |
| Kanada | x(2) | 74[d] | x(2) | x(6) | x(6) | 74 | m | 54 | 43 | 49 | m |
| Chile | 99 | 81 | 68 | 58 | 51 | 56 | a | m | m | m | m |
| Tschechien | 100 | 94 | 78 | 59 | 59 | 59 | 42 | 59 | 40 | 40 | 76 |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Estland[1] | 99 | 91 | 82 | 77 | 62[d] | 70[d] | x(5) | a | 49 | 49 | 82 |
| Finnland | 97 | 80 | 73 | 70 | 54 | 60 | 54 | a | 51 | 51 | 73 |
| Frankreich | 92 | 82 | 64 | 55 | 52 | 54 | x(8) | 31[d] | 39 | 38[d] | 67 |
| Deutschland | 96 | 87 | 66 | 56 | 48 | 53 | 59 | 22 | 38 | 38 | 66 |
| Griechenland | 98 | 70 | 66 | 55 | 48 | 53 | 55 | a | m | m | m |
| Ungarn | 100 | 97 | 77 | 68 | 50 | 64 | 53 | 39 | 42 | 42 | 76 |
| Island | 94 | 82 | 82 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland[2] | 99 | 87 | x(4) | 71[d] | a | 71[d] | m | x(10) | x(10) | 44 | m |
| Israel[2] | 99 | 85 | 79 | x(6) | x(6) | 70 | m | m | m | m | m |
| Italien | 99 | 96 | 78 | 71 | 62 | 66 | m | a | 37 | 37 | m |
| Japan | 97 | 65 | 42 | x(6) | x(6) | 30 | x(6, 8, 9) | 48[d] | 21[d] | 27[d] | 48 |
| Korea | 99 | 78 | 70 | 52 | 45 | 51 | a | 44 | 33 | 35 | 61 |
| Lettland | 100 | 93 | 84 | 84 | 71 | 80 | 65 | 65 | 54 | 56 | 84 |
| Luxemburg | 96 | 76 | 58 | 54 | 46 | 50 | m | 46 | 37 | 38 | m |
| Mexiko | 94 | 68 | 53 | x(6) | x(6) | 47 | a | m | m | m | m |
| Niederlande | 87 | 86 | 52 | 52 | 52 | 52 | a | 44 | 44 | 44 | 66 |
| Neuseeland | 98 | 84 | 66 | 61 | 56 | 60 | 55 | 50 | 49 | 49 | 71 |
| Norwegen[1] | 93 | 75 | 75 | 53 | 53 | 53 | 53 | 53 | 45 | 46 | 66 |
| Polen | 98 | 85 | 74 | 70 | 62 | 65 | 68 | 73 | 44 | 44 | 75 |
| Portugal | 99 | 80 | 75 | x(6) | x(6) | 65[d] | x(6, 10) | x(10) | x(10) | 44[d] | 71 |
| Slowakei | 100 | 90 | 76 | 74 | 71 | 72 | 68 | 59 | 45 | 45 | 76 |
| Slowenien | 97 | 97 | 79 | 70 | 64 | 67 | a | 48 | 39 | 41 | 76 |
| Spanien | 93 | 76 | 60 | 57 | 51 | 55 | a | 48 | 41 | 42 | 64 |
| Schweden | 96 | 77 | 77 | x(6) | x(6) | 53 | 44 | 43 | 44 | 44 | 75 |
| Schweiz | 97 | 82 | 54 | 46 | 42[d] | 43[d] | x(5) | a | 34 | 34 | 60 |
| Türkei | m | m | m | m | m | m | a | 39 | 44 | 43 | m |
| Ver. Königreich[3] | x(2) | 85[d] | 64[d] | x(3) | 59[d] | 59[d] | a | x(5, 10) | x(5, 10) | 44 | 68 |
| Vereinigte Staaten | 94 | 87 | 67 | x(6) | x(6) | 57 | x(10) | x(10) | x(10) | 49[d] | 70 |
| **OECD-Durchschnitt** | **97** | **83** | **69** | **63** | **55** | **59** | **m** | **m** | **42** | **43** | **70** |
| **EU22-Durchschnitt** | **97** | **86** | **71** | **65** | **57** | **61** | **m** | **m** | **43** | **44** | **72** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 95 | 89 | 69 | 61 | 50 | 60 | 46 | 49 | 46 | 46 | 71 |
| China | 97 | 63 | 53 | x(6) | x(6) | 51 | x(9) | 17 | 30[d] | 25[d] | 58 |
| Kolumbien | 96 | 77 | 53 | x(6) | x(6) | 45 | 62 | 57 | 63 | 61 | 66 |
| Costa Rica | 94 | 79 | 57 | x(6) | x(6) | 57 | a | m | m | m | m |
| Indien | m | 49 | 44 | 43 | m | m | m | a | m | m | m |
| Indonesien | 96 | 61 | 54 | 53 | 49 | 51 | a | 87 | 49 | 50 | 62 |
| Litauen | 99 | 97 | 82 | 82 | 70 | 79 | 67 | a | 56 | 56 | 81 |
| Russische Föd. | m | 99 | 83[d] | x(3) | x(7, 8) | x(3, 7, 8) | 60[d] | 77[d] | 51 | 59[d] | 77 |
| Saudi-Arabien | 100 | 52 | m | m | m | m | a | 29 | 40 | 40 | m |
| Südafrika[4] | 79 | 79 | x(4) | 56[d] | m | m | m | x(10) | x(10) | 48 | m |
| **G20-Durchschnitt** | **95** | **76** | **62** | **56** | **m** | **54** | **m** | **45** | **40** | **42** | **65** |

*Anmerkung: Die Daten unter „Alle Bildungsstufen zusammen" umfassen nicht frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01).*
*1. Elementarbereich (ISCED 02) umfasst gesamten Elementarbereich. 2. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen für alle Bildungsstufen, außer Elementarbereich (ISCED 02), wo nur Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten sind. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II umfasst auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3. 4. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562239*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 5

## Tabelle D5.3

### Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2005 und 2015)

*Anteil weiblicher Lehrkräfte (in %), nach Altersgruppe und Bildungsbereich*

| | Primarbereich | | Sekundarbereich I | | Sekundarbereich II | | Tertiärbereich insgesamt | | Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II | | Tertiärbereich insgesamt | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2015 | | 2015 | | 2015 | | 2015 | | 2015 | 2005 | 2015 | 2005 |
| | < 30 Jahre | ≥ 50 Jahre | < 30 Jahre | ≥ 50 Jahre | < 30 Jahre | ≥ 50 Jahre | < 30 Jahre | ≥ 50 Jahre | Alle Altersgruppen zusammen | Alle Altersgruppen zusammen | Alle Altersgruppen zusammen | Alle Altersgruppen zusammen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | 94 | 91 | 76 | 72 | 72 | 52 | 53 | 38 | 73 | m | 43 | m |
| Belgien[1] | 84 | 77 | 72 | 58 | 70 | 57 | 65 | 44 | 70 | 65[d] | 49 | 41 |
| Kanada | 83[d] | 70[d] | x(1) | x(2) | 83 | 70 | 58 | 45 | 74 | 73 | 49 | 48 |
| Chile | 80 | 80 | 71 | 65 | 60 | 49 | m | m | 71 | 70 | m | m |
| Tschechien[1] | 92 | 94 | 74 | 82 | 56 | 56 | 67 | 69 | 76 | 71[d] | 40 | 40 |
| Dänemark | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Estland[2] | 84 | 91 | 79 | 83 | 62[d] | 72[d] | 52 | 46 | 83[d] | m | 49 | 48 |
| Finnland | 82 | 76 | 75 | 73 | 70 | 55 | 46 | 51 | 71 | 69 | 51 | 47 |
| Frankreich[1] | 90 | 74 | 68 | 62 | 62 | 52 | 43[d] | 33[d] | 67 | 65 | 38[d] | 38 |
| Deutschland[3] | 93 | 84 | 78 | 66 | 73 | 49 | 45 | 27 | 69 | 65 | 38 | 32 |
| Griechenland | 86 | 55 | 71 | 59 | 68 | 44 | m | m | 64 | 59 | m | 36 |
| Ungarn | 95 | 97 | 71 | 76 | 63 | 59 | 52 | 37 | 79 | 79 | 42 | 39 |
| Island | 73 | 83 | 72 | 83 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland[4] | 86 | 85 | x(5) | x(6) | 64[d] | 67[d] | m | m | 80 | 72 | 44 | 39 |
| Israel[4] | 91 | 83 | 87 | 76 | 82 | 65 | m | m | 80 | 79 | m | m |
| Italien | 96 | 96 | 51 | 77 | 63 | 65 | 56 | 33 | 80 | 78 | 37 | 34 |
| Japan[5] | 65 | 68 | 46 | 38 | 40[d] | 22[d] | 47[d] | 23[d] | 49 | 46 | 27[d] | 18 |
| Korea | 73 | 87 | 74 | 54 | 71 | 27 | 67 | 21 | 67 | 61 | 35 | 31 |
| Lettland | 85 | 94 | 67 | 85 | 64 | 80 | 55 | 53 | 87 | m | 56 | m |
| Luxemburg | 79 | 76 | 68 | 51 | 63 | 46 | 45 | 27 | 64 | 57 | 38 | m |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m | m | 57 | 56 | m | m |
| Niederlande | 89 | 82 | 62 | 43 | 64 | 45 | 51 | 34 | 69 | 66 | 44 | 35 |
| Neuseeland | 87 | 86 | 74 | 66 | 65 | 59 | 49 | 47 | 72 | 69 | 49 | 50 |
| Norwegen | 71 | 77 | 71 | 77 | 60 | 47 | 41 | 43 | 69 | m | 46 | m |
| Polen | 82 | 87 | 67 | 75 | 62 | 62 | m | m | 76 | 76 | 44 | 41 |
| Portugal[5] | 85 | 78 | 66 | 74 | 54[d] | 66[d] | 48[d] | 38[d] | 74[d] | 74 | 44[d] | 42[d] |
| Slowakei | 89 | 91 | 76 | 78 | 79 | 72 | 57 | 41 | 78 | 77 | 45 | 42 |
| Slowenien | 95 | 98 | 80 | 78 | 70 | 60 | 38 | 36 | 81 | 78 | 41 | 33 |
| Spanien | 81 | 74 | 68 | 56 | 63 | 51 | 60 | 36 | 66 | 62 | 42 | 39 |
| Schweden | 72 | 78 | 71 | 78 | 55 | 50 | 48 | 42 | 71 | m | 44 | m |
| Schweiz[1] | 89 | 77 | 67 | 47 | 55[d] | 39[d] | 52 | 29 | 63[d] | 62 | 34 | 32 |
| Türkei | m | m | m | m | m | m | 53 | 30 | m | m | 43 | 38 |
| Vereinigtes Königreich[6] | 82 | 88 | 67 | 60 | 57 | 55 | 49 | 40 | 72 | 68 | 44 | 40 |
| Vereinigte Staaten[7] | 89 | 89 | 70 | 68 | 63 | 57 | m | m | 75 | 74 | 49[d] | 44[d] |
| **OECD-Durchschnitt** | **85** | **83** | **70** | **67** | **64** | **55** | **52** | **39** | **72** | **68** | **43** | **39** |
| **Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre** | | | | | | | **52** | **35** | **71** | **68** | **43** | **39** |
| **EU22-Durchschnitt** | **87** | **84** | **70** | **69** | **64** | **58** | **52** | **40** | **74** | **69** | **44** | **39** |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 84 | 92 | 63 | 72 | 56 | 61 | 50 | 41 | 74 | m | 46 | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | 57 | m | 25 | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | 64 | m | 61 | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | 69 | m | m | m |
| Indien | 60 | 44 | 57 | 34 | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | 70 | 49 | 54 | 54 | 51 | 52 | 61 | 21 | 57 | m | 50 | m |
| Litauen | 90 | 97 | 75 | 81 | 63 | 78 | 54 | 51 | 85 | 84 | 56 | 53 |
| Russische Föderation[8] | m | m | m | m | m | m | 65[d] | 53[d] | 87 | 86 | 59[d] | 51[d] |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 40 | m |
| Südafrika[9] | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | 48 | m |
| **G20-Durchschnitt** | **80** | **76** | **66** | **58** | **m** | **m** | **m** | **m** | **68** | **m** | **42** | **m** |

*1. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Belgien und Tschechien: nur für 2005, Japan: nur für 2015). 2. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge im Sekundarbereich I und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 4. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen. 5. Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich in Sekundarbereich II und Tertiärbereich insgesamt enthalten. 6. Primarbereich umfasst auch staatlich finanzierte Kindertagesstätten im Elementarbereich (ISCED 02), die an Schulen des Primarbereichs angeschlossen sind. Sekundarbereich I beinhaltet Schulen des Sekundarbereichs für die Altersstufen 11 bis 16 Jahre. Sekundarbereich II umfasst auch Colleges für Schüler ab 16 Jahren und Erwachsenenbildung. Einzelheiten s. Anhang 3. 7. Tertiärbereich insgesamt umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 8. Tertiärbereich insgesamt umfasst auch Teile des Sekundarbereichs II (berufsbildend). 9. Referenzjahr 2014 anstelle 2015.*

*Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562258*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 5

# Indikator D6

# Welche nationalen Bewerbungs- und Zulassungskriterien gibt es für den Zugang zum Tertiärbereich?

- In mehr als der Hälfte aller Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es offene Zulassungssysteme (d. h., alle Bewerber, die die Mindestanforderungen erfüllen, werden zugelassen) für zumindest einige öffentliche und/oder private Bildungseinrichtungen. Dennoch kann der Zugang zu bestimmten Fächergruppen und/oder Bildungseinrichtungen in diesen Ländern auf einigen Auswahlkriterien beruhen.

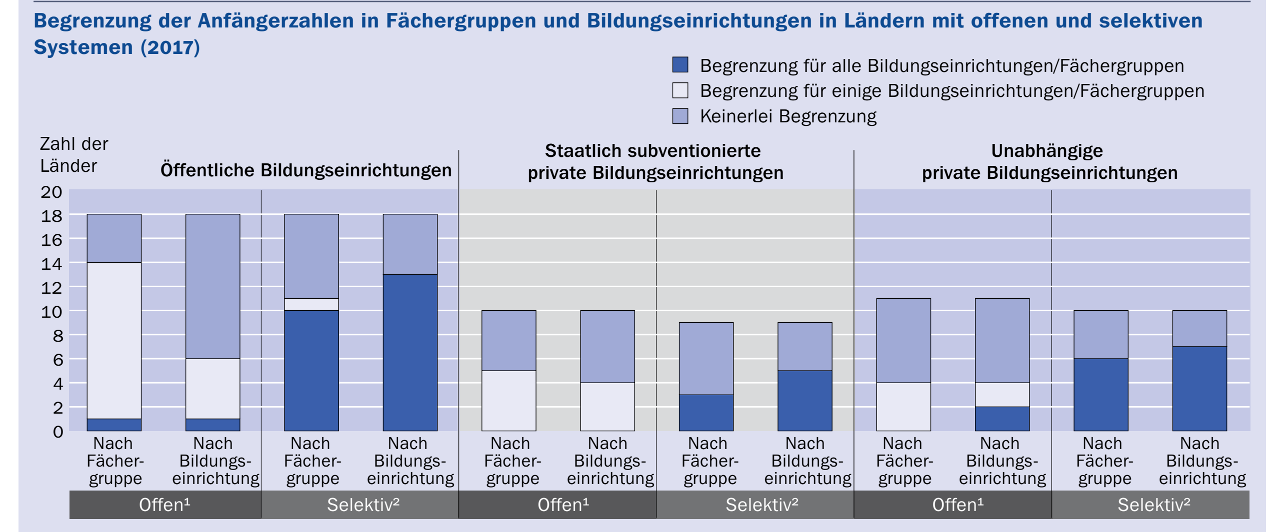
- Die am weitesten verbreiteten Prüfungen/Tests zur Zulassung zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich sind nationale/zentrale Prüfungen gegen Ende des Sekundarbereichs II sowie von den Einrichtungen des Tertiärbereichs durchgeführte Zulassungsprüfungen.

- In den meisten Ländern berücksichtigen die Zulassungsstellen selektiver Bildungseinrichtungen auch andere Aspekte als die Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Am weitesten verbreitet als Zulassungskriterien für öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sind Notendurchschnitte, Bewerbungsgespräche und Berufserfahrung.



**Abbildung D6.1**

**Begrenzung der Anfängerzahlen in Fächergruppen und Bildungseinrichtungen in Ländern mit offenen und selektiven Systemen (2017)**




*Anmerkung: Von den 38 Ländern, die an der Erhebung teilgenommen haben, sind in dieser Abbildung diejenigen Länder nicht enthalten, bei denen keine Angaben hierzu vorliegen bzw. diese nicht zutreffend sind.*
*1. Offen = es gibt offene Zulassungssysteme. 2. Selektiv = es gibt nur selektive Zulassungssysteme.*
*Quelle: OECD (2017). Tabelle D6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559009*

**Erläuterung der Abbildung:** Grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich können in Ländern mit offenen Zulassungssystemen immer noch Begrenzungen hinsichtlich der verfügbaren Plätze haben (entweder nach Fächergruppe oder Bildungseinrichtung). Diese Begrenzungen können alle Fächergruppen oder Arten von Bildungseinrichtungen betreffen oder nur einige oder gar keine. Dementsprechend kann es in Ländern mit selektiven Zulassungssystemen Begrenzungen in Bezug auf Fächergruppen und/oder Bildungseinrichtungen geben. Daher kann ein Land mit einem selektiven Zulassungssystem trotzdem „keinerlei Begrenzung“ für eine der Dimensionen angeben.

## Kontext

In allen OECD-Ländern steigt die Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Dieser Anstieg spiegelt verschiedene Faktoren wider. Zunächst einmal erfüllen immer mehr Schüler die Mindestanforderungen für einen Zugang zum Tertiärbereich. Dadurch steigt die potenzielle Nachfrage (s. Indikator A2). Gleichzeitig kann angesichts hoher Erwerbs-

losenquoten und der Wirtschaftskrise die positive Korrelation zwischen Bildungsstand und Arbeitsmarktchancen zu einer noch stärkeren Nachfrage führen: Wer einen Abschluss im Sekundarbereich erworben hat, möchte aufgrund der starken finanziellen Anreize für eine Investition in Bildung seine Ausbildung fortsetzen (s. Indikatoren A6 und A7).

Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist auch abhängig von der Anzahl der verfügbaren Plätze in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Die steigende Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich stellt die Bildungseinrichtungen und die politischen Entscheidungsträger vor die Herausforderung, ein ausreichendes Angebot zu gewährleisten. Bis dies erreicht ist, könnte die gestiegene Nachfrage zu einem stärkeren Konkurrenzdruck zwischen den Bewerbern für einen Ausbildungsplatz im Tertiärbereich führen. In einigen Ländern sind Entscheidungen über die Anzahl der verfügbaren Plätze in den einzelnen Fächergruppen des Tertiärbereichs stärker mit dem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt verknüpft. Diese Abstimmung der Fähigkeiten und Kenntnisse von Absolventen des Tertiärbereichs auf den Bedarf des Arbeitsmarkts kann sich auf die Bildungsbeteiligung und die selektive Zulassung in den verschiedenen Fächergruppen des Tertiärbereichs auswirken.

Die Analyse nationaler Auswahlkriterien und Zulassungssysteme für den Zugang zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich zeigt bestehende Unterschiede zwischen den Ländern auf, insbesondere zwischen offenen und selektiven Zulassungssystemen.

## Weitere wichtige Ergebnisse

- Grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich werden meist durch eine Kombination aus zentraler Mittelzuweisung (öffentliche Mittel) und Marktverteilung (private Mittel, z. B. Bildungsgebühren) finanziert. Nur ein Drittel der Länder und subnationalen Einheiten verfügt über ausschließlich aus zentral vergebenen staatlichen Mitteln finanzierte öffentliche Einrichtungen des Tertiärbereichs.
- In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden, zusätzlich zu den üblichen Qualifikationsanforderungen, auf zentralstaatlicher Ebene schulische Mindestleistungen für den Zugang zu grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs festgelegt. Diese Leistungsanforderungen beruhen meist auf Abschlusszertifikaten/-zeugnissen aus dem Sekundarbereich, einschließlich der Noten oder Ergebnisse aus nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II.
- In rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten muss man zumindest für die Zulassung zu manchen Fächergruppen in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs nationale/zentrale Prüfungen, andere standardisierte Tests im Sekundarbereich II und/oder Zulassungsprüfungen zu Einrichtungen des Tertiärbereichs bestehen.
- Eine direkte Bewerbung bei öffentlichen Einrichtungen des Tertiärbereichs ist in fast der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten erforderlich, während es in ungefähr ebenso vielen Ländern ein zentrales System zur Zulassung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen oder eine Kombination aus beiden Ansätzen gibt. Bewerbungen an privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs durchlaufen seltener ein zentrales Bewerbungssystem.

- In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten sind die Bewerbungs- und Zulassungssysteme zu grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs für inländische und nicht inländische bzw. internationale Bewerber ähnlich.
- In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten gibt es politische Leitlinien, Maßnahmen oder Kampagnen zur Förderung und Steigerung der Bildungsbeteiligung an grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs. Diese Maßnahmen beziehen sich meist auf die Bildungsgebühren (z. B. auf eine Abschaffung oder Deckelung der Gebühren und eine Reduzierung der Gebühren für bestimmte Fächergruppen) und finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (durch Bildungsdarlehen, Stipendien und Beihilfen oder durch steuerliche Maßnahmen).

## Analyse und Interpretationen

### Offene und selektive Zulassungssysteme

Die Zulassungssysteme zu grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs spiegeln den Aufbau und die Organisation des Tertiärbereichs in den einzelnen Ländern wider. In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich weit verbreitet. Private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs sind fast ebenso verbreitet. Nur in Dänemark und Griechenland gibt es keine staatlich subventionierten privaten und keine unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen. In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen ebenfalls Teil der Bildungslandschaft im Tertiärbereich (Tab. D6.1).

Die Zulassung aller Bewerber (die die Leistungsanforderungen für den Zugang zu einem ersten Bildungsgang im Tertiärbereich erfüllen) zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich, auch als offener Zugang oder nicht selektive Zulassung bezeichnet (im Gegensatz zu selektiven Systemen), ist sowohl in öffentlichen als auch privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs relativ weit verbreitet. In der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen gibt es zumindest einige Bildungseinrichtungen mit offenen Zulassungssystemen. In privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs sind offene Zulassungssysteme ähnlich weit verbreitet: Den Angaben zufolge gibt es in der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und fast der Hälfte der Länder mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen zumindest einige Bildungseinrichtungen mit offenen Zulassungssystemen. Jedoch können auch offene Zulassungssysteme gewisse Begrenzungen der Zahl verfügbarer Plätze in grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich beinhalten (Abb. D6.1).

Die Zulassung zu bestimmten Fächergruppen und/oder bestimmten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs kann beschränkt sein, wobei dann bestimmte Auswahlkriterien über die Zulassung entscheiden (Tab. D6.1). In fast allen der 18 Länder und subnationalen Einheiten mit einem offenen Zulassungssystem für die öffentlichen Bildungseinrichtungen gibt es zumindest in einigen Fächergruppen oder tertiären Bildungseinrichtungen gewisse Zulassungsbegrenzungen. In Deutschland ist beispielsweise die Einschreibung

D 6

in einigen Fächergruppen durch Quoten begrenzt, wenn die Zahl der Bewerber die Anzahl der in allen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs verfügbaren Plätze übersteigt. Für diese Fächergruppen gilt ein Auswahlverfahren, in dem der Notendurchschnitt des Abiturs berücksichtigt wird, also des Abschlusses, der in Deutschland im Sekundarbereich II erworben wird und als Zugangsqualifikation für den Tertiärbereich dient. In Neuseeland gibt es für einige Fachrichtungen wie Zahnmedizin, Flugwesen, Tiermedizin und Medizin eine feste Anzahl von Plätzen. In einigen anderen Ländern ist eine Begrenzung der Teilnehmerzahlen in Bildungsgängen im Bereich Gesundheit/Medizin Element der Zulassungsverfahren für öffentliche Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Ähnliche zahlenmäßige Begrenzungen findet man in staatlich subventionierten privaten und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D6.1).

In der Hälfte der Länder gibt es ein selektives System zur Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen. In diesen Ländern gelten Zugangsbegrenzungen eher für bestimmte Bildungseinrichtungen als für einzelne Fächergruppen. So gibt es beispielsweise bei den tertiären Bildungseinrichtungen in den Vereinigten Staaten verschiedenste Formen der Selektivität, da die Zulassungsentscheidungen auf Ebene der Bildungseinrichtungen gefällt werden. Einige Bildungseinrichtungen haben ein offenes Zulassungssystem, während andere in mehr oder minder großem Ausmaß selektiv vorgehen. Das Bild ist für öffentliche, staatlich subventionierte private und unabhängige private Bildungseinrichtungen recht ähnlich (Abb. D6.1).

Wenn die Zahl der verfügbaren Plätze in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich begrenzt ist (ob in selektiven oder offenen Zulassungssystemen), werden die Grenzen in der Regel auf zentral-/bundesstaatlicher Ebene festgelegt. Die Hochschulen können jedoch an der Entscheidung beteiligt sein. In rund einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten liegt die Zuständigkeit für Entscheidungen zu derartigen Begrenzungen allein bei den öffentlichen Bildungseinrichtungen. In manchen Ländern sind sowohl die zentralstaatliche Ebene als auch die Hochschulen für solche Entscheidungen zuständig. Das kann sich daraus ergeben, dass für manche Fächergruppen die zentralstaatliche Ebene zuständig ist und für andere Fächergruppen die Hochschulen zuständig sind. Dies ist in Italien der Fall, wo das Bildungsministerium jedes Jahr entscheidet, wie viele Plätze landesweit in Medizin, Zahnmedizin und anderen Fachrichtungen im Bereich Gesundheit sowie in Tiermedizin und Architektur zur Verfügung stehen. In manchen Ländern ist die Anzahl der verfügbaren Plätze das Resultat einer Übereinkunft zwischen der zentralstaatlichen Ebene und den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. In Finnland beispielsweise werden organisatorische und qualitative Ziele für Hochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie die erforderlichen finanziellen Mittel in Leistungsvereinbarungen festgelegt, die zwischen der jeweiligen Bildungseinrichtung und dem Ministerium ausgehandelt werden.



Bei privaten Bildungseinrichtungen ist die zentral- bzw. bundesstaatliche Ebene seltener für derartige Entscheidungen zuständig, und wenn, dann in der Regel in Kooperation mit den Hochschulen. Dennoch ist in einigen wenigen Ländern die zentral- oder bundesstaatliche Ebene allein zuständig (in Israel und Slowenien für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, in der Türkei für unabhängige private Bildungseinrichtungen) (Tab. D6.1).

Die Verteilung der verfügbaren Plätze auf die einzelnen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erfolgt in den einzelnen Ländern auf unterschiedliche Art und Weise. In öf-

fentlichen Bildungseinrichtungen obliegt sie meist hauptsächlich der zentralstaatlichen Ebene. In 11 Ländern gilt ein System der zentralen Verteilung, nach dem die zentralstaatliche Ebene Prioritäten setzt und die verfügbaren Plätze zuteilt, die dann entsprechend finanziert werden (wobei bestimmte Fächer, Anbieter von Bildung im Tertiärbereich oder Teilnehmergruppen Priorität genießen können). In weiteren 13 Ländern ist die Verteilung der verfügbaren Plätze das Ergebnis eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses zwischen der zentralstaatlichen Ebene und den tertiären Bildungseinrichtungen selbst (ein kombinierter Ansatz). 4 Länder verfolgen einen anderen Ansatz, der eine Vereinbarung zwischen der zentralstaatlichen Ebene und den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs beinhalten könnte (so z. B. in Finnland und Japan). In nur 7 Ländern gibt es ein nachfrageorientiertes System (Marktverteilung), in dem die Bildungsanbieter im Tertiärbereich Entscheidungen hinsichtlich der Fächer, Kurse, Teilnehmergruppen, Gebühren, der verfügbaren Plätze usw. treffen, und die Bildungsteilnehmer entscheiden, ob sie die Kurse zu den festgelegten Gebühren erwerben wollen (Tab. D6.1).

## Qualifikations- und Leistungsanforderungen für die Aufnahme von grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich

In allen Ländern ist für die Zulassung zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich (in öffentlichen wie in privaten Bildungseinrichtungen) eine Mindestqualifikation erforderlich, in der Regel ein Abschluss im Sekundarbereich II. Die zentralstaatliche Ebene kann für die Zulassung zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich auch gewisse schulische Mindestleistungen von Absolventen des Sekundarbereichs II verlangen (Tab. D6.3).

In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (19 von 38) gibt es zumindest für die Zulassung zu einigen grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs von der zentralstaatlichen Ebene festgelegte schulische Mindestleistungen. Diese Mindestanforderungen gelten eher für bestimmte Fächergruppen als für bestimmte Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. In 14 Ländern gibt es für einige bzw. alle Fächergruppen Mindestleistungsanforderungen, während es sie nur in 8 Ländern für einige oder alle tertiären Bildungseinrichtungen gibt. In Griechenland, Kolumbien und Portugal gelten diese Leistungsanforderungen sowohl für Fächergruppen als auch für Bildungseinrichtungen (Tab. D6.3).

Die Mittel, anhand derer die Mindestleistung bewertet wird, können sich von Land zu Land unterscheiden, die meisten Länder verwenden jedoch ein Abschlusszertifikat/-zeugnis des Sekundarbereichs II oder die Ergebnisse von nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II. In Ungarn müssen die Schüler beispielsweise im Schulabschlusszeugnis eine Mindestpunktzahl (280 von 500) erreichen, um zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich zugelassen zu werden. In einigen Ländern wie Litauen, Neuseeland, den Niederlanden, Polen, Portugal, der Türkei und Ungarn gilt eine Kombination aus Abschlusszertifikat/-zeugnis des Sekundarbereichs II und dem Ergebnis von nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II (Tab. D6.3).

## Prüfungen und Tests zur Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs

In den Ländern können im Rahmen des Zulassungsverfahrens zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich verschiedene Prüfungen oder Tests eingesetzt werden. Zusätzlich zu Zulassungsprüfungen, die Bewerber an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs absolvieren müssen, kann das Zulassungssystem auch Prüfungen oder Tests

(entweder nationale/zentrale oder nicht nationale und zentrale Prüfungen, bei denen es sich um standardisierte oder nicht standardisierte Tests handelt) für Schüler im Sekundarbereich II vorsehen.

Zwischen den einzelnen Ländern bestehen große Unterschiede im Hinblick auf die Kombinationen aus verschiedenen Arten von Prüfungen und auf die Bedeutung dieser Prüfungen für die Zulassung zum Tertiärbereich. Von allen Ländern mit verfügbaren Daten ist Lettland das einzige, in dem alle diese Arten von Prüfungen/Tests vorkommen (obgleich nicht alle dazu dienen, über die Zulassung zum Tertiärbereich zu bestimmen). Dagegen gibt es in Ländern wie Brasilien, Dänemark, Italien, Kolumbien, Portugal, Spanien und Ungarn nur nationale/zentrale Prüfungen (und sie werden in einigen dieser Länder genutzt, um über die Zulassung zum Tertiärbereich zu bestimmen).

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten (27 Ländern) werden nationale/zentrale Prüfungen (standardisierte Tests, die formale Auswirkungen für die Schüler haben) zum Ende des Sekundarbereichs II abgehalten. Auch wenn in allen Ländern die Mehrheit der Schüler diese Prüfungen ablegt, gibt es große anteilsmäßige Unterschiede: In Tschechien und Ungarn sind es weniger als drei Viertel der Schüler im Sekundarbereich II, in mehr als einem Drittel der Länder (10 Ländern) sind es alle. Andere Arten von Prüfungen, die in Schulen des Sekundarbereichs II abgehalten werden (nicht nationale und zentrale standardisierte oder nicht standardisierte Prüfungen), sind weniger verbreitet. Solche Prüfungen gibt es in 40 Prozent der Länder mit verfügbaren Daten, und weniger Länder sind in der Lage, Angaben zum Anteil der Schüler zu machen, die diese Prüfungen ablegen. Zulassungsprüfungen zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich gibt es in rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten (21 Ländern), obwohl nur sehr wenige Länder Angaben dazu machen können, wie viele Schüler daran teilnehmen. In diesen Ländern werden diese Tests entweder von einem kleinen Teil der Schüler (höchstens 10 Prozent in 5 Ländern) oder von den meisten Schülern (mehr als 75 Prozent in 4 Ländern) abgelegt (Tab. D6.5). Der Anteil der Schüler, die diese Tests ablegen, ergibt sich möglicherweise zum Teil daraus, dass diese Tests Bestandteil der verbindlichen Zulassungsvoraussetzungen zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich sind.



Das Bestehen von nationalen/zentralen Prüfungen gegen Ende des Sekundarbereichs II und/oder Zulassungsprüfungen zum Tertiärbereich (die nicht von Schulen des Sekundarbereichs II abgehalten werden) kann verbindliche Voraussetzung für die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen sein. In fast zwei Drittel der Länder ist das Bestehen von nationalen/zentralen Prüfungen Voraussetzung für die Zulassung zu den meisten oder allen Fächergruppen in öffentlichen Bildungseinrichtungen, während in einem Drittel der Länder Zulassungsprüfungen zumindest für einige Fächergruppen in öffentlichen Bildungseinrichtungen Zugangsvoraussetzung sind. In einigen Ländern wie beispielsweise Estland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Norwegen, der Russischen Föderation, der Schweiz und Slowenien muss man für die Zulassung zu einigen Fächergruppen beide Arten von Tests absolvieren (Tab. D6.5).

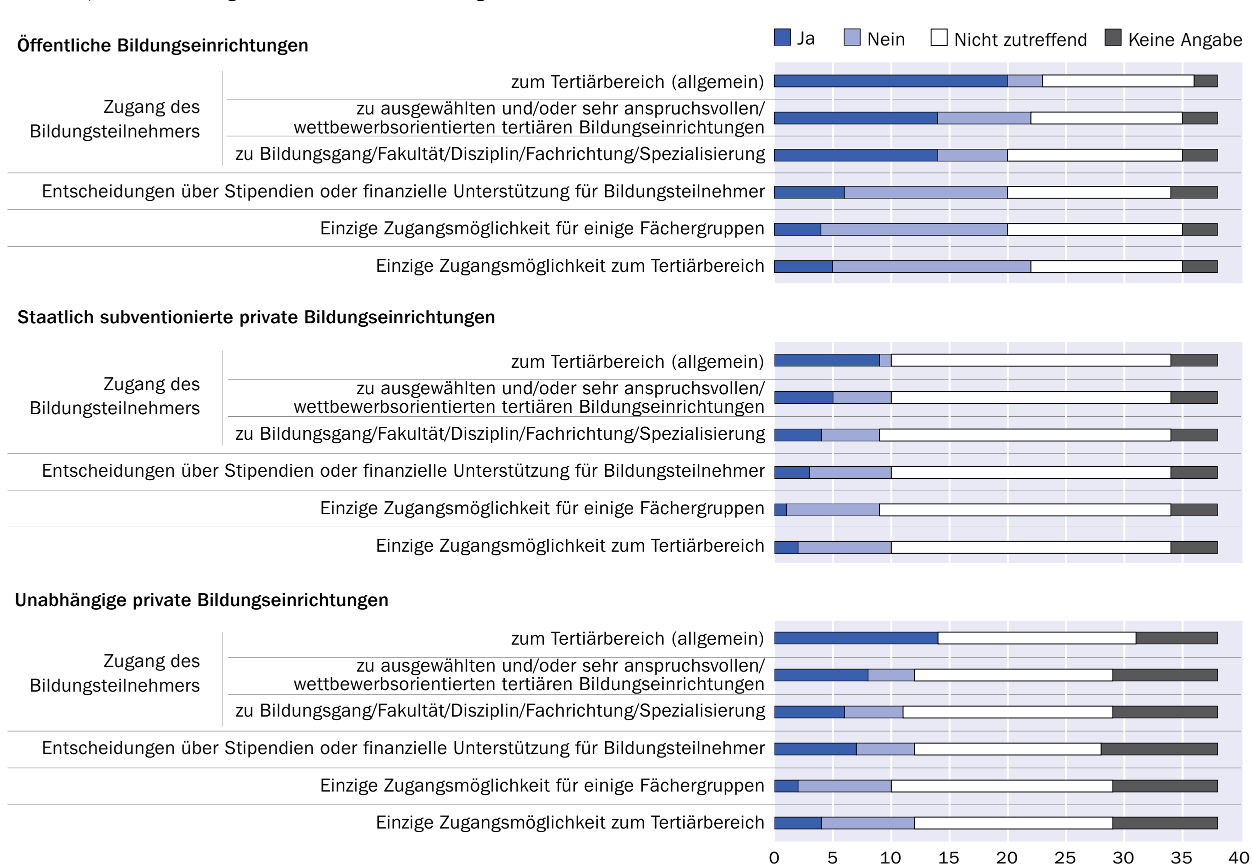
Bei öffentlichen Bildungseinrichtungen sind diese beiden Arten von Tests besonders relevant für Bewerber an selektiven und/oder stark nachgefragten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs oder in bestimmten Fächergruppen oder Spezialgebieten. In 6 Ländern verwenden Bildungseinrichtungen diese Ergebnisse für Entscheidungen über Stipendien und sonstige finanzielle Unterstützung (Abb. D6.2).



**Abbildung D6.2**

**Zweck und Einsatz von nationalen/zentralen Prüfungen als Zulassungskriterium für den Tertiärbereich (2017)**

*Nationale/Zentrale Prüfungen beziehen sich auf Prüfungen der Schüler am Ende des Sekundarbereichs II*




*Quelle:* *OECD (2017). Tabellen D6.7a, D6.7b und D6.7c im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).* *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933559028*



## Weitere Zulassungskriterien für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich

Die Zulassungskriterien für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich gehen über die Ergebnisse der Schüler in nationalen/zentralen Prüfungen gegen Ende des Sekundarbereichs II oder Zulassungsprüfungen zu Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs hinaus. Ein Drittel der Länder verwendet unabhängig davon, ob ein offenes oder selektives Zulassungssystem besteht, den Notendurchschnitt aus dem Sekundarbereich zur Zulassung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, und ein weiteres Viertel gibt an, dass die Bildungseinrichtungen über seine Verwendung autonom entscheiden. Jedoch wurde dieses Kriterium in mehr als der Hälfte dieser Länder als von mittlerer oder hoher Bedeutung für die Entscheidung über eine Zusage erachtet. Mehr als zwei Drittel der Länder geben an, dass Bewerbungsgespräche stattfinden, entweder in allen öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (in einem Viertel der Länder) oder nach Ermessen der öffentlichen Bildungseinrichtung (in mehr als einem Drittel der Länder) (Tab. D6.8 im Internet).

Weitere Kriterien, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen in einer signifikanten Zahl Länder für die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen herangezogen werden, sind Berufserfahrung (21 Länder), abgeleisteter Wehrdienst oder ehrenamtliche Tätigkeit

(15Länder), Empfehlungen von Bewerbern (11 Länder) und Bewerbungsschreiben (16 Länder). Jedoch entscheiden öffentliche Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in den meisten Ländern, in denen diese Kriterien angewandt werden, eigenständig über ihre Verwendung (Tab. D6.8 im Internet).

In den meisten Ländern wird in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs eine Kombination mehrerer dieser Kriterien und nicht nur ein einzelnes eingesetzt. Ungarn ist eine Ausnahme, da dort nur ein Kriterium (der Notendurchschnitt aus dem Sekundarbereich) zusätzlich zum Bestehen nationaler Prüfungen über die Zulassung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs entscheidet (Tab. D6.8 im Internet).

Notendurchschnitte aus dem Sekundarbereich, Bewerbungsgespräche und Berufserfahrung sind auch die häufigsten Kriterien in den Zulassungsverfahren zu grundständigen Bildungsgängen an privaten tertiären Bildungseinrichtungen (sowohl staatlich subventionierten als auch unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen). Aber im Gegensatz zum Zulassungssystem zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs liegt die Verwendung dieser Kriterien weitgehend im Ermessen der Bildungseinrichtungen.

## Bewerbungs-/Zulassungsverfahren zum Tertiärbereich

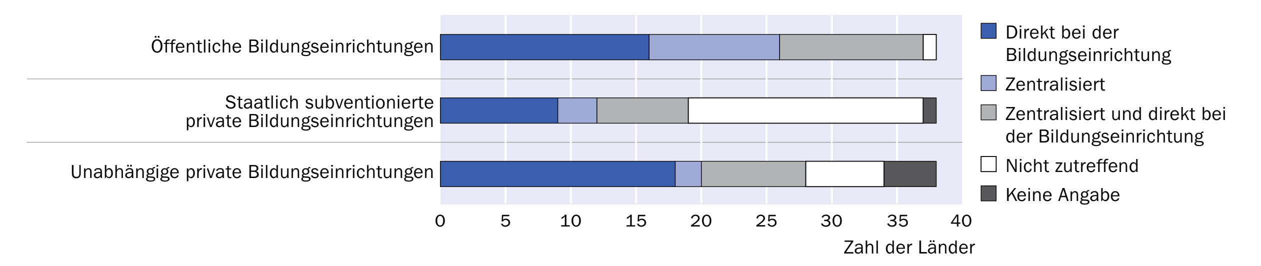
Zwischen den Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen der einzelnen Länder gibt es beträchtliche Unterschiede. In nahezu der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten muss man sich direkt bei den öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs bewerben, während in rund einem Viertel der Länder die Bewerbung bei einer zentralen Stelle erfolgt. Ein weiteres Viertel der Länder kombiniert ein zentrales Bewerbungssystem mit direkten Bewerbungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (Abb. D6.3).

Bei einem zentralen System (ob als einziger Bewerbungsmöglichkeit oder in Kombination mit einer direkten Bewerbung bei Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs) kann die Zahl der Präferenzen, die Bewerber angeben können, ebenso wie die Zahl der möglichen Zusagen begrenzt sein. Die maximale Anzahl der Präferenzen, die ein Bewerber bei der Bewerbung an öffentlichen Bildungseinrichtungen angeben kann, beträgt 2 in Brasilien und 3 in Kanada, den Niederlanden, der Russischen Föderation und Slowenien. Dagegen kann man in Frankreich, Schweden und der Türkei 20 oder mehr Präferenzen angeben. In Griechenland, Italien und Neuseeland gibt es keine maximale Anzahl an Bewerbungen. Unabhängig von der maximalen Anzahl an Bewerbungen erhalten Bewerber in den meis-



**Abbildung D6.3**

**Bewerbungsverfahren für die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich – Einsatz zentralisierter Bewerbungssysteme (2017)**




*Quelle:* OECD (2017). Tabelle D6.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933559047

ten Ländern mit einem zentralen System nur eine Zusage. Jedoch gibt es in Australien, Italien, Kanada und Korea, in denen eine Kombination aus einem zentralen Bewerbungssystem und direkten Bewerbungen bei Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs existiert, keine maximale Anzahl an Zusagen.

Bei Bewerbungen an privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs ist eine zentrale Vergabe weniger wahrscheinlich. Dennoch ist ein zentrales System in einigen wenigen Ländern die einzige (oder die häufigste) Möglichkeit, sich an privaten Bildungseinrichtungen zu bewerben – in Chile, Finnland und Schweden bei staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und in der Türkei und Ungarn bei unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen. In fast der Hälfte der Länder mit staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und in den meisten Ländern mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen werden Bewerbungen direkt an die jeweilige private Bildungseinrichtung gerichtet. Jedoch existiert in einem Drittel der Länder mit dieser Art von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich eine Kombination aus zentralem Bewerbungssystem und direktem Bewerbungsverfahren (Tab. D6.4).

## Bewerbungs- und Zulassungsverfahren für nicht inländische bzw. internationale Bildungsteilnehmer

In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten gelten für nicht inländische bzw. internationale Bewerber ähnliche Bewerbungs- und Zulassungssysteme wie für inländische Bewerber (entweder Staatsbürger oder Personen, die im Land ihren dauerhaften Aufenthalt haben). In einem Viertel der Länder durchlaufen nur internationale Bewerber aus bestimmten Ländern ein ähnliches Verfahren wie inländische Bewerber. Dies gilt in der Regel für Bewerber aus EU-Ländern an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in anderen EU-Ländern, aber beispielsweise auch in Norwegen für inländische Bewerber und internationale Bewerber der anderen nordischen Länder. In einem Viertel der Länder unterscheidet sich das Bewerbungs- und Zulassungsverfahren für nicht inländische bzw. internationale Bewerber von dem für inländische Bewerber.

Auch bei ähnlichen Bewerbungsverfahren für nicht inländische bzw. internationale und inländische Bewerber gelten für internationale Bewerber zusätzliche oder besondere Zulassungskriterien. Diese beziehen sich sowohl auf ihre Ausbildung und Kenntnisse als auch auf andere Faktoren. Am häufigsten kommen bei diesen Bewerbern als Kriterium zur Anwendung: ein anerkanntes Schulzeugnis des Heimatlandes (in drei Viertel der Länder), gefolgt von einem erfolgreichen Abschluss des Schulsystems im Heimatland, einem Nachweis der Sprachkenntnisse (in zwei Drittel der Länder) und internationalen Qualifikationen (in der Hälfte der Länder). Weniger als ein Drittel der Länder mit verfügbaren Daten gibt an, dass Kriterien wie das Bestehen von Eignungstests (9 Länder), gesundheitliche Voraussetzungen (9 Länder) oder der Nachweis ausreichender finanzieller Mittel (8 Länder) zur Anwendung kommen. In Ländern mit einem besonderen Bewerbungs- und Zulassungssystem für nicht inländische Bewerber sind den verfügbaren Informationen zufolge ein anerkanntes Schulzeugnis des Heimatlandes und ausreichende Sprachkenntnisse die beiden einzigen für alle Länder erforderlichen Kriterien (Tab. D6.9 im Internet).

## Politische Maßnahmen zur Beeinflussung der Beteiligung an grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich

Zulassungskriterien und -verfahren im Tertiärbereich haben einen direkten Einfluss auf die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich. Es gibt jedoch auch andere politische Maßnahmen, die Anreize für eine Bewerbung im Tertiärbereich schaffen können. Ziel dieser Maß-

nahmen kann eine allgemeine Steigerung der Bildungsbeteiligung und die besondere Förderung unterrepräsentierter Bewerbergruppen oder bestimmter Fächer sein.

In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten gibt es politische Maßnahmen und Kampagnen zur Unterstützung oder Förderung der Bildungsbeteiligung an grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich. Island und Tschechien bilden hier die Ausnahme. Beide Länder gaben an, dass es solche Initiativen nicht gibt. In zwei Drittel der übrigen 36 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es politische Maßnahmen zum Thema Bildungsgebühren, nämlich keine Bildungsgebühren (13 Länder), Unterstützungsleistungen für Bildungsgebühren (11 Länder), gedeckelte Bildungsgebühren (9 Länder), reduzierte Bildungsgebühren für bestimmte Fächergruppen (5 Länder) und die ausschließliche Erhebung von Verwaltungsgebühren (4 Länder). 35 Länder gaben an, über sonstige Formen von staatlicher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zu verfügen. Am gängigsten sind Bildungsdarlehen (30 Länder), Stipendien und Zuschüsse (27 Länder) sowie steuerliche Maßnahmen (19 Länder nennen Steuerfreibeträge, Steuerermäßigungen oder steuerliche Anrechenbarkeit von Bildungsmaßnahmen) (Tab. D6.2 im Internet).

Allgemeinere Maßnahmen zur Förderung der Bildungsteilnahme am Tertiärbereich sind ebenfalls weit verbreitet. Derartige Maßnahmen gibt es in allen Ländern mit verfügbaren Daten mit Ausnahme von Griechenland, Island und Tschechien. Sie dienen der Förderung bestimmter Fächer oder Berufe (25 Länder), der Geschlechtergerechtigkeit (14 Länder) oder ganz allgemein der Erhöhung der Bildungsteilnahme im Tertiärbereich (15 Länder). In rund der Hälfte der Länder gibt es ferner alternative Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich, etwa durch das Öffnen der Bewerbungsverfahren zum Tertiärbereich für Bewerber, die nach der Schule Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen oder eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, oder durch die Anerkennung von Berufserfahrung als Alternative zu den eher traditionellen Zugangsvoraussetzungen (Tab. D6.2 im Internet).

D 6

## Definitionen

*Eine standardisierte Prüfung oder ein standardisierter Test* ist ein Test, der in verschiedenen Schulen unter einheitlichen Bedingungen durchgeführt und bewertet wird, sodass die Schülerleistungen zwischen den Schulen direkt vergleichbar sind. In einigen Fällen bezieht sich dieser Begriff auch auf Multiple-Choice-Fragen oder Fragen mit fest vorgegebenen Antworten, da diese Form der Fragestellung eine einheitliche Bewertung des Tests ermöglicht und vereinfacht. Mittels festgelegter Antwortbereiche und der genauen Einweisung von Korrektoren (die Fragen mit offenen Antworten jeweils einzeln bewerten) sind jedoch auch standardisierte Tests möglich, die über Multiple Choice und fest vorgegebene Antworten hinausgehen.

*Nationale/Zentrale Prüfungen* sind standardisierte Tests, die formale Konsequenzen für die Schüler haben, wie z. B. ihre Berechtigung zum Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe oder das Erreichen eines offiziell anerkannten Abschlusses. Sie bewerten einen Großteil dessen, was Schüler in einem bestimmten Fach wissen oder können sollen. Der Unterschied zwischen Prüfungen und *Leistungserhebungen* liegt in ihrem Zweck. Nationale Leistungserhebungen sind zwar verpflichtend, haben jedoch anders als Prüfungen keine Auswirkungen auf die Versetzung oder Zeugnisse der Schüler.

*Sonstige (nicht nationale und zentrale) standardisierte Prüfungen* sind standardisierte Tests, die an verschiedenen Schulen auf bundesstaatlicher/regionaler/kommunaler/lokaler Ebene unter einheitlichen Bedingungen durchgeführt und benotet werden, sodass die Schülerleistungen direkt vergleichbar sind.

*Zulassungsprüfungen* sind Prüfungen, die nicht von Schulen des Sekundarbereichs II durchgeführt werden. Sie dienen in der Regel dazu festzulegen, wer Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich erhält, bzw. sollen als Entscheidungshilfe für diesen Zweck dienen. Diese Prüfungen können auf Schulebene (z. B. durch einzelne Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs oder ein Konsortium von Einrichtungen des Tertiärbereichs) oder von privatwirtschaftlichen Einrichtungen konzipiert und/oder benotet werden.

*Grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich* bezieht sich auf Bachelorbildungsgänge oder Bildungsgänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie Masterbildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen, wie in ISCED 2011 definiert.

*Öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich:* Eine Bildungseinrichtung gilt als öffentlich, wenn sie 1. der direkten Kontrolle und Verwaltung einer Behörde oder eines Amts für das Bildungswesen des Landes, in dem sie sich befindet, untersteht oder 2. direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde kontrolliert oder verwaltet wird oder von einer Regierungsbehörde bzw. einem Verwaltungsgremium kontrolliert oder verwaltet wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde des Landes, in dem sie sich befindet, ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Eine *staatlich subventionierte private Bildungseinrichtung des Tertiärbereichs* ist eine Bildungseinrichtung des Tertiärbereichs, die entweder mindestens 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält oder deren Lehrkräfte entweder direkt oder über den Staat von staatlichen Stellen bezahlt werden.

Eine *unabhängige private Bildungseinrichtung im Tertiärbereich* ist eine Bildungseinrichtung, die weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält und deren Lehrkräfte nicht von staatlichen Stellen bezahlt werden.



## Angewandte Methodik

Dieser Indikator beruht auf einer Erhebung zu nationalen Auswahlkriterien und Zulassungssystemen, nach denen Schüler sich für einen grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich bewerben und Zugang zum Tertiärbereich erhalten. Die Erhebung konzentriert sich auf die formalen Zulassungsvoraussetzungen und nicht auf die tatsächliche Praxis. Da es in der Praxis einzelner Schulen und tertiärer Bildungseinrichtungen beträchtliche Unterschiede geben kann, ist eine Abbildung der Vielfalt der existierenden Praxis in diesem Indikator nicht möglich.

Weitere Informationen und länderspezifische Hinweise s. Anhang 3 (*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

## Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES/NESLI-Erhebung zu nationalen Auswahlkriterien und Zulassungssystemen zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017.

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Tabellen Indikator D6

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562505*

- Tabelle D6.1: Zulassungssysteme für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich (2017)
- **WEB** Table D6.2: Government measures to support/increase participation in first-degree tertiary programmes (Staatliche Maßnahmen zur Förderung/Steigerung der Teilnahme an grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich) (2017)
- Tabelle D6.3: Mindestqualifikationen und Leistungsanforderungen für die Zulassung zum Tertiärbereich (aus staatlicher Sicht) (2017)
- Tabelle D6.4: Bewerbungsverfahren für die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich (2017)
- Tabelle D6.5: Einsatz von Prüfungen/Tests zur Entscheidung über die Bewerbung/Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2017)
- **WEB** Table D6.6: Responsible authorities in charge of examinations systems for entry/admission into first degree tertiary programmes (Zuständige Stellen für Prüfungssysteme zum Zugang/zur Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich) (2017)
- **WEB** Table D6.7a: Types of examinations used as admission criteria to tertiary public institutions (Prüfungsarten zur Zulassung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich) (2017)
- **WEB** Table D6.7b: Types of examinations used as admission criteria to tertiary government dependent private institutions (Prüfungsarten zur Zulassung zu staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich) (2017)
- **WEB** Tabelle D6.7c: Types of examinations used as admission criteria to tertiary independent private institutions (Prüfungsarten zur Zulassung zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich) (2017)

- **WEB** Table D6.8: Other factors used for entry/admission into first degree tertiary programmes (Sonstige Kriterien für den Zugang/die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich) (2017).

- **WEB** Table D6.9: Application and admission process into first-degree tertiary programmes for non-national/international students (Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich für nicht inländische bzw. internationale Bewerber) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2017. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D6.1

## Zulassungssysteme für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich (2017)

| | Öffentliche Bildungseinrichtungen | | | | | | Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Festgelegte begrenzte Anzahl Teilnehmer (selektive Bildungseinrichtungen) | | | | | | Festgelegte begrenzte Anzahl Teilnehmer (selektive Bildungseinrichtungen) | | | | |
| | Offene Zulassungssysteme | Nach Fächergruppe | Nach Bildungseinrichtung | Für Festlegung der Zahl der Plätze zuständige Behörde | Modell zur Verteilung der Plätze | Modell zur Finanzierung der tertiären Bildungsgänge | Offene Zulassungssysteme | Nach Fächergruppe | Nach Bildungseinrichtung | Für Festlegung der Zahl der Plätze zuständige Behörde | Modell zur Verteilung der Plätze | Modell zur Finanzierung der tertiären Bildungsgänge |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | Nein | Nein | Nein | Zentral, Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt | Nein | Nein | Nein | Zentral, Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Österreich | Ja | Einige | Nein | Zentral, Hochschulen | Zentrale Zuteilung | Zentrale Mittelzuweisung | Nein | Alle | Nein | Sonstige | Zentrale Zuteilung | Gemischt |
| Kanada | Ja | Einige | Einige | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt | Ja | Nein | Einige | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Chile | Nein | Nein | Alle | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt | Nein | Nein | Alle | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Tschechien | Nein | Nein | Alle | Hochschulen | Gemischtes Modell | Zentrale Mittelzuweisung | Nein | Nein | Alle | Sonstige | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Dänemark | Ja | Einige | Nein | Bundesstaat, Hochschulen | Zentrale Zuteilung | Zentrale Mittelzuweisung | a | a | a | a | a | a |
| Estland | Nein | Alle | Alle | Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Finnland | Nein | Alle | Alle | Zentral, Hochschulen | Sonstige | Zentrale Mittelzuweisung | Nein | Alle | Alle | Zentral, Hochschulen | Sonstige | Zentrale Mittelzuweisung |
| Frankreich | Ja | Einige | Einige | Zentral, regional, Hochschulen, Sonstige | Zentrale Zuteilung | Gemischt | Ja | Nein | Einige | Zentral, regional, Hochschulen, Sonstige | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Deutschland | Ja | Einige | Nein | Bundesstaat, Hochschulen | Gemischtes Modell | Zentrale Mittelzuweisung | Ja | Einige | Nein | Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Griechenland | Nein | Nein | Alle | Zentral, Hochschulen, Sonstige | Zentrale Zuteilung | Zentrale Mittelzuweisung | a | a | a | a | a | a |
| Ungarn | Nein | Alle | Alle | a | Gemischtes Modell | Gemischt | Nein | Nein | Nein | a | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Island | Ja | Einige | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Zentrale Mittelzuweisung | Ja | Einige | Einige | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Israel | Nein | Alle | Nein | Zentral | Zentrale Zuteilung | Gemischt | Nein | Nein | Alle | Zentral | Zentrale Zuteilung | Gemischt |
| Italien | Ja | Einige | Nein | Zentral, Hochschulen | Zentrale Zuteilung | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Japan[1] | Nein | Alle | Alle | Hochschulen | Sonstige | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Korea | Nein | Alle | Alle | Zentral, regional, Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Lettland | a | a | a | Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Luxemburg | Ja | Einige | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Niederlande | Ja | Einige | Nein | Hochschulen | Sonstige | Zentrale Mittelzuweisung | a | a | a | a | a | a |
| Neuseeland | Ja | Einige | Nein | Zentral, Hochschulen, Sonstige | Gemischtes Modell | Gemischt | Ja | Einige | Nein | Zentral, Sonstige | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Norwegen | Ja | Einige | Einige | Zentral, Hochschulen | Gemischtes Modell | Zentrale Mittelzuweisung | Ja | Einige | Einige | Zentral, Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Polen | Nein | Alle | Nein | Zentrale staatliche Ebene | Zentrale Zuteilung | Zentrale Mittelzuweisung | a | a | a | a | a | a |
| Portugal | Nein | Alle | Alle | Zentral, Hochschulen | Zentrale Zuteilung | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Slowakei | Ja | Nein | Einige | Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt | m | m | m | m | m | m |
| Slowenien | Nein | Alle | Nein | Zentrale staatliche Ebene | Zentrale Zuteilung | Zentrale Mittelzuweisung | Nein | Alle | Nein | Zentrale staatliche Ebene | Zentrale Zuteilung | Zentrale Mittelzuweisung |
| Spanien | Nein | Einige | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Sonstige | a | a | a | a | a | a |
| Schweden | Nein | Nein | Alle | Zentral, Hochschulen | Gemischtes Modell | Zentrale Mittelzuweisung | Nein | Nein | Alle | Zentral, Hochschulen | Gemischtes Modell | Zentrale Mittelzuweisung |
| Schweiz | Ja | Einige | Nein | Zentral, Bundesstaat | Sonstige | Gemischt | Ja | Nein | Nein | m | a | Gemischt |
| Türkei | Nein | Nein | Alle | Zentrale staatliche Ebene | Zentrale Zuteilung | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Ver. Königreich[2] | a | a | a | a | a | a | Ja | Einige | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Ver. Staaten | Ja | Einige | Einige | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Ja | Nein | Nein | a | m | Gemischt | Ja | Nein | Nein | a | m | Gemischt |
| Belgien (frz.) | Ja | Nein | Nein | a | a | Gemischt | Ja | Nein | Nein | a | a | Gemischt |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Brasilien | Nein | Nein | Alle | Hochschulen | Zentrale Zuteilung | Zentrale Mittelzuweisung | a | a | a | a | a | a |
| Kolumbien | Ja | Nein | Alle | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | Nein | Alle | Alle | Zentrale staatliche Ebene | Gemischtes Modell | Gemischt | a | a | a | a | a | a |
| Russische Föd. | Ja | Alle | Nein | Zentrale staatliche Ebene | Gemischtes Modell | Gemischt | a | a | a | a | a | a |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Bei den nationalen Hochschulen legt jede einzelne die jeweilige Zahl an Plätzen fest, die dann als mittelfristiger Plan zur Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technik eingereicht wird. 2. Angaben beziehen sich auf die vier getrennten Systeme im Vereinigten Königreich. „Ja" bedeutet, dass diese Politik mindestens in einem der vier Landesteile gilt.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562296*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D6.1 (Forts.)

## Zulassungssysteme für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich (2017)

| | Unabhängige private Bildungseinrichtungen | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Offene Zulassungs-systeme | Festgelegte begrenzte Anzahl Teilnehmer (selektive Bildungseinrichtungen) | | | Modell zur Verteilung der Plätze | Modell zur Finanzierung der tertiären Bildungsgänge |
| | | Nach Fächer-gruppe | Nach Bildungs-einrichtung | Für Festlegung der Zahl der Plätze zuständige Behörde | | |
| | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
| **OECD Länder** | | | | | | |
| Australien | Nein | Nein | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Österreich | Nein | Alle | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Kanada | m | a | a | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | a |
| Chile | Ja | Nein | Alle | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Tschechien | Nein | Nein | Alle | Hochschulen | Gemischtes Modell | Marktverteilung |
| Dänemark | a | a | a | a | a | a |
| Estland | m | m | m | m | m | m |
| Finnland | a | a | a | a | a | a |
| Frankreich | m | Nein | Alle | Sonstige | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Deutschland | m | m | m | m | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Griechenland | a | a | a | a | a | a |
| Ungarn | Nein | Alle | Alle | a | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Island | a | a | a | a | a | a |
| Israel | Ja | Nein | Nein | a | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Italien | Ja | Einige | Nein | Zentral, Hochschulen | Zentrale Zuteilung | Gemischt |
| Japan[1] | Nein | Alle | Alle | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Korea | Nein | Alle | Alle | Zentral, regional, Hochschulen | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Lettland | a | a | a | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Luxemburg | Ja | Nein | Einige | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| Niederlande | m | m | m | m | a | m |
| Neuseeland | Ja | Einige | Nein | Zentral, Sonstige | Gemischtes Modell | Gemischt |
| Norwegen | Ja | Nein | Nein | m | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Polen | Ja | a | a | a | a | m |
| Portugal | Nein | Alle | Alle | Zentral, Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Slowakei | Ja | Nein | Nein | a | a | Marktverteilung |
| Slowenien | Nein | Nein | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Sonstige |
| Spanien | Ja | Einige | Nein | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Schweden | a | a | a | a | a | a |
| Schweiz | Ja | Nein | Nein | m | a | a |
| Türkei | Nein | Nein | Alle | Zentral | Zentrale Zuteilung | Sonstige |
| Vereinigtes Königreich[2] | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | Ja | Einige | Einige | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Gemischt |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | |
| Belgien (fläm) | m | m | m | a | m | m |
| Belgien (frz.) | a | a | a | a | a | a |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Brasilien | m | Nein | Meistens | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | m |
| Kolumbien | Ja | Nein | Alle | Hochschulen | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Litauen | Nein | Alle | Alle | Hochschulen, Sonstige | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |
| Russische Föderation | m | Nein | Nein | a | Markt (Nachfrage) | Marktverteilung |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Bei den nationalen Hochschulen legt jede einzelne die jeweilige Zahl an Plätzen fest, die dann als mittelfristiger Plan zur Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technik eingereicht wird. 2. Angaben beziehen sich auf die vier getrennten Systeme im Vereinigten Königreich. „Ja" bedeutet, dass diese Politik mindestens in einem der vier Landesteile gilt.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562296*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 6

Tabelle D6.3

## Mindestqualifikationen und Leistungsanforderungen für die Zulassung zum Tertiärbereich (aus staatlicher Sicht) (2017)

| | Typische ISCED-Mindestqualifikation, die für den Zugang zu einem grundständigen Bildungsgang erforderlich ist (Art des Bildungsgangs im Sekundarbereich II) | Mindestleistungsanforderung für die Entscheidung über die Zulassung zum Tertiärbereich (staatlicherseits festgelegt) | | Mittel zur Beurteilung, ob die Mindestleistungsanforderungen erfüllt werden | | | | | | Vorkurse erfolderlich zur Zulassung zu spezifischen Fächergruppen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Nach Fächergruppe | Nach Bildungseinrichtung | Abschlusszertifikat/-zeugnis mit Noten einer Schule im Sekundarbereich | Nationale/Zentrale Prüfungen im Sekundarbereich II | Andere (nicht zentrale) standardisierte Prüfungen, die von einer Vielzahl von Schülern an einer Vielzahl von Schulen im Sekundarbereich abzulegen sind | Andere (nicht nationale) nicht standardisierte Prüfungen, die von Schülern an Schulen im Sekundarbereich abzulegen sind | Zulassungsprüfungen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich (nicht von Schulen im Sekundarbereich II durchgeführt) | Sonstige | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | Allgemeinbildend | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Einige Fächergruppen |
| Österreich[1] | a | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| Kanada | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Einige Fächergruppen |
| Chile | Alle Bildungsgänge | Nein | Ja (für einige) | Ja | Nein | Nein | Nein | Ja | Ja | Nein |
| Tschechien[2] | Allgemeinbildend oder berufsbildend | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| Dänemark | Allgemeinbildend | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Meiste Fächergruppen |
| Estland | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | a |
| Finnland | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | a |
| Frankreich | Alle Bildungsgänge | Nein | Ja (für einige) | Ja | Nein | Nein | Nein | Ja | Nein | Einige Fächergruppen |
| Deutschland | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| Griechenland | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Ja (für alle) | Nein | Ja | a | a | a | Nein | Alle Fächergruppen |
| Ungarn | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Nein | Ja | Ja | Nein | Nein | Nein | Nein | Alle Fächergruppen |
| Island | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | m |
| Israel | Berufsbildend | Nein | Ja (meistens) | a | Ja | a | a | Ja | Ja | Einige Fächergruppen |
| Italien | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| Japan | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| Korea | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Einige Fächergruppen |
| Lettland | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Nein | Nein | Ja | Nein | Nein | Nein | Ja | Einige Fächergruppen |
| Luxemburg | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | m |
| Niederlande | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Nein | Ja | Ja | Nein | Nein | Ja | Nein | Einige Fächergruppen |
| Neuseeland | Allgemeinbildend | Ja (meistens) | Nein | Ja | Ja | Nein | Nein | Nein | Nein | Einige Fächergruppen |
| Norwegen | Allgemeinbildend | Ja (einige) | Nein | a | Ja | Nein | Nein | Ja | Nein | Einige Fächergruppen |
| Polen | Allgemeinbildend oder berufsbildend | Ja (für alle) | Nein | Ja | Ja | Nein | Nein | Nein | Nein | Nein |
| Portugal | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Ja (für alle) | Ja | Ja | Nein | Nein | Nein | Nein | Einige Fächergruppen |
| Slowakei | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Nein | Ja | m | m | m | m | Nein | Nein |
| Slowenien | Allgemeinbildend oder berufsbildend | Ja (für alle) | Nein | Nein | Ja | Nein | Nein | Nein | Ja | Einige Fächergruppen |
| Spanien | Allgemeinbildend | Nein | Ja (für alle) | m | Ja | m | m | m | Nein | Alle Fächergruppen |
| Schweden | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Alle Fächergruppen |
| Schweiz | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Einige Fächergruppen |
| Türkei | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Nein | Ja | Ja | Nein | Ja | Nein | m | Nein |
| Ver. Königreich[3] | Allgemeinbildend | Nein | Ja (für alle) | Nein | Ja | Nein | Nein | Nein | Nein | Einige Fächergruppen |
| Ver. Staaten | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | a |
| Belgien (frz.) | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Brasilien | Alle Bildungsgänge | Nein | Nein | a | a | a | a | a | a | Nein |
| Kolumbien | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Ja (für einige) | Nein | Ja | Nein | Nein | Nein | Nein | a |
| Litauen[4] | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Nein | Ja | Ja | Ja | Nein | Ja | Nein | Einige Fächergruppen |
| Russische Föd. | Alle Bildungsgänge | Ja (für alle) | Nein | Nein | Ja | a | Nein | Nein | Ja | Nein |

*Anmerkung: Die typische Mindestqualifikation für die Zulassung zu einem grundständigen tertiären Bildungsgang bezieht sich auf die erforderliche ISCED-Stufe, wobei nicht alle Qualifikationen dieser Stufe den Zugang zu grundständigen tertiären Bildungsgängen ermöglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

*1. Mindestqualifikation ist die Matura (Abschluss Sekundarbereich II); es gibt zusätzliche Zugangsmöglichkeiten. 2. Einige berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II ermöglichen den Zugang zum Tertiärbereich, andere nicht. 3. Angaben beziehen sich auf die vier getrennten Systeme im Vereinigten Königreich. „Ja" bedeutet, dass diese Politik mindestens in einem der vier Landesteile gilt. 4. In Litauen ist der Zugang zum Tertiärbereich möglich mit einer Qualifikation des Sekundarbereichs II (alle Bildungsgänge) oder des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (berufsbildend).*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562334*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 6

## Tabelle D6.4

### Bewerbungsverfahren für die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich (2017)

| | Öffentliche Bildungseinrichtungen | | | Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen | | | Unabhängige private Bildungseinrichtungen | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Art des Zulassungs-/Bewerbungssystems | Bei zentralisierten Systemen | | Art des Zulassungs-/Bewerbungssystems | Bei zentralisierten Systemen | | Art des Zulassungs-/Bewerbungssystems | Bei zentralisierten Systemen | |
| | | Maximale Anzahl der Präferenzen, die angegeben werden können | Maximale Zahl der Angebote, die ein Bewerber erhalten kann | | Maximale Anzahl der Präferenzen, die angegeben werden können | Maximale Zahl der Angebote, die ein Bewerber erhalten kann | | Maximale Anzahl der Präferenzen, die angegeben werden können | Maximale Zahl der Angebote, die ein Bewerber erhalten kann |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | |
| Australien | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | m | Keine Begrenzung | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | m | Keine Begrenzung | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | m | Keine Begrenzung |
| Österreich | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Kanada | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 3 | Keine Begrenzung | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 3 | Keine Begrenzung | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | m | m |
| Chile | Zentralisiert | 10 | 1 | Zentralisiert | 10 | 1 | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 10 | 1 |
| Tschechien | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Dänemark | Zentralisiert | 8 | 1 | a | a | a | a | a | a |
| Estland | Zentralisiert | 2 pro Bildungseinrichtung | a | a | a | a | m | m | m |
| Finnland | Zentralisiert | 6 | 1 | Zentralisiert | 6 | 1 | a | a | a |
| Frankreich | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 24 | 1 | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 24 | 1 | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Deutschland | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 6 | 1 | Direkt bei der Bildungseinrichtung | m | m | Direkt bei der Bildungseinrichtung | m | m |
| Griechenland | Zentralisiert | Keine Begrenzung | 1 | a | a | a | a | a | a |
| Ungarn | Zentralisiert | m | m | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 6 | 1 | Zentralisiert | 6 | 1 |
| Island | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | a | a | a |
| Israel | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Italien | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | Keine Begrenzung | Keine Begrenzung | a | a | a | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | Keine Begrenzung | Keine Begrenzung |
| Japan | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | a | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Korea | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 9 | Keine Begrenzung | a | a | a | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 9 | Keine Begrenzung |
| Lettland | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 10 | a | a | a | a | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 10 | a |
| Luxemburg | Direkt bei der Bildungseinrichtung | m | m | a | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | m | m |
| Niederlande | Zentralisiert | 3 | 3 | a | a | a | m | m | m |
| Neuseeland | Direkt bei der Bildungseinrichtung | Keine Begrenzung | Keine Begrenzung | Direkt bei der Bildungseinrichtung | Keine Begrenzung | Keine Begrenzung | Direkt bei der Bildungseinrichtung | Keine Begrenzung | Keine Begrenzung |
| Norwegen | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 10 | 1 | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 10 | 1 | Direkt bei der Bildungseinrichtung | m | m |
| Polen | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | a | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Portugal | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 6 | 1 | a | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | Keine Begrenzung | Keine Begrenzung |
| Slowakei | Direkt bei der Bildungseinrichtung | m | Keine Begrenzung | a | m | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | m | Keine Begrenzung |
| Slowenien | Zentralisiert | 3 | 1 | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 3 | 1 | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Spanien | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | a | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Schweden | Zentralisiert | 20 | 1 | Zentralisiert | 20 | 1 | a | a | a |
| Schweiz | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Türkei | Zentralisiert | 24 | 1 | a | a | a | Zentralisiert | 24 | 1 |
| Ver. Königreich[1] | a | a | a | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 5 | 5 | m | m | m |
| Ver. Staaten | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | a | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | m | a | a |
| Belgien (frz.) | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | a | a | a |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | |
| Brasilien | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 2 | a | a | a | a | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | m | Keine Begrenzung |
| Kolumbien | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a | m | m | m | Direkt bei der Bildungseinrichtung | a | a |
| Litauen | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 9 | 1 | a | a | a | Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen | 9 | 1 |
| Russische Föd. | Direkt bei der Bildungseinrichtung | 3 | 3 | a | a | a | Direkt bei der Bildungseinrichtung | Keine Begrenzung | Keine Begrenzung |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Angaben beziehen sich auf die vier getrennten Systeme im Vereinigten Königreich. „Ja“ bedeutet, dass diese Politik mindestens in einem der vier Landesteile gilt.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562353*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

D 6

### Tabelle D6.5

## Einsatz von Prüfungen/Tests zur Entscheidung über die Bewerbung/Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2017)

| | Nationale/Zentrale Prüfungen für die Schüler am Ende des Sekundarbereichs II | | | | | Nicht nationale bzw. zentrale standardisierte Prüfungen (für die Schüler am Ende des Sekundarbereichs II) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Einsatz | Anteil Schüler des Sekundarbereichs II, die diese Prüfungen ablegen | Pflicht für den Zugang zu | | | Einsatz | Anteil Schüler des Sekundarbereichs II, die diese Prüfungen ablegen | Pflicht für den Zugang zu | | |
| | | | Öffentlichen Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen | Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen | | | Öffentlichen Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen | Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | Nein | a | a | a | a | Ja | 76–99 % | Nein | Nein | Nein |
| Österreich | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Kanada | Nein | a | a | a | a | Ja | m | Ja, einige | Ja, einige | m |
| Chile | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Tschechien | Ja | 51–75 % | Ja, meistens | Ja, meistens | Ja, meistens | Ja | m | Nein | Nein | Nein |
| Dänemark | Ja | 100 % | Ja, meistens | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Estland | Ja | 100 % | Ja, meistens | a | m | Nein | a | a | a | a |
| Finnland | Ja | m | Nein | Nein | a | Ja | a | Nein | m | a |
| Frankreich | Ja | 76–99 % | Ja, meistens | Ja, meistens | Ja, meistens | Nein | a | a | a | a |
| Deutschland | Nein | a | a | a | a | Ja | 76–99 % | Ja, alle | m | m |
| Griechenland | Ja | 76–99 % | Ja, alle | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Ungarn | Ja | 51–75 % | Ja, alle | Ja, alle | Ja, alle | Nein | a | Nein | Nein | Nein |
| Island | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Israel | Ja | 76–99 % | Ja, alle | Ja, alle | Ja, alle | Nein | a | Nein | Nein | Nein |
| Italien | Ja | 100 % | Ja, alle | a | Ja, alle | Nein | a | a | a | a |
| Japan | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Korea | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Lettland | Ja | 76–99 % | Ja, alle | a | Ja, alle | Ja | 10 % oder weniger | Nein | a | m |
| Luxemburg | Ja | 100 % | Ja, einige | a | Nein | Nein | a | a | a | a |
| Niederlande | Ja | 100 % | Ja, alle | a | m | Nein | a | a | a | m |
| Neuseeland | Ja | 76–99 % | Nein | Nein | Nein | Ja | 10 % oder weniger | Nein | Nein | Nein |
| Norwegen | Ja | 100 % | Ja, meistens | Ja, meistens | Ja, meistens | Nein | m | Nein | m | Nein |
| Polen | Ja | 76–99 % | Ja, alle | a | Ja, alle | Nein | a | a | a | a |
| Portugal | Ja | 76–99 % | Ja, alle | a | Ja, alle | Nein | a | a | a | a |
| Slowakei | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Slowenien | Ja | 100 % | Ja, alle | Ja, alle | Ja, alle | Nein | a | a | a | a |
| Spanien | Ja | 76–99 % | Ja, alle | a | Ja, alle | Nein | a | a | a | a |
| Schweden | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Schweiz | Ja | 76–99 % | Ja, alle | Ja, alle | Ja, alle | Nein | a | a | a | a |
| Türkei | Ja | 76–99 % | Ja, alle | Nein | Ja, alle | Nein | a | a | a | a |
| Ver. Königreich[1] | Ja | 76–99 % | a | Nein | Nein | Nein | a | a | a | a |
| Vereinigte Staaten | Ja | 76–99 % | Nein | a | Nein | Ja | m | Nein | a | Nein |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Belgien (frz.) | Ja | 100 % | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Brasilien | Ja | 76–99 % | m | a | m | Nein | m | m | a | m |
| Kolumbien | Ja | 100 % | Ja, alle | m | Ja, alle | Nein | a | a | m | a |
| Litauen | Ja | 100 % | Ja, alle | a | Ja, alle | Nein | a | Ja, einige | a | a |
| Russische Föd. | Ja | 76–99 % | Ja, alle | a | m | Ja | 100 % | Ja, alle | a | m |

*Anmerkung:* Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Angaben beziehen sich auf die vier getrennten Systeme im Vereinigten Königreich. „Ja" bedeutet, dass diese Politik mindestens in einem der vier Landesteile gilt.
*Quelle:* OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).
*StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933562372
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle D6.5 (Forts.)

### Einsatz von Prüfungen/Tests zur Entscheidung über die Bewerbung/Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2017)

| | Nicht nationale bzw. zentrale nicht standardisierte Prüfungen (für die Schüler am Ende des Sekundarbereichs II) | | | | | Zulassungsprüfungen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich (nicht von Schulen im Sekundarbereich II durchgeführt) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Einsatz | Anteil Schüler des Sekundarbereichs II, die diese Prüfungen ablegen | Pflicht für den Zugang zu | | | Einsatz | Anteil Schüler des Sekundarbereichs II, die diese Prüfungen ablegen | Pflicht für den Zugang zu | | |
| | | | Öffentlichen Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen | Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen | | | Öffentlichen Bildungseinrichtungen | Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen | Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen |
| | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) | (19) | (20) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | |
| Australien | Ja | m | Nein | m | m | m | m | Ja, einige | m | m |
| Österreich | Nein | a | a | a | a | Ja | m | a | a | a |
| Kanada | Ja | a | Ja, einige | Ja, einige | m | Nein | a | a | a | a |
| Chile | m | m | m | m | m | Ja | 76–99 % | Ja, alle | Ja, alle | Nein |
| Tschechien | Ja | | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Dänemark | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Estland | Ja | 100 % | a | a | a | Ja | 76–99 % | Ja, meistens | a | m |
| Finnland | Nein | a | a | a | a | Ja | m | m | m | a |
| Frankreich | Nein | a | a | a | a | Ja | 10 % oder weniger | Nein | m | m |
| Deutschland | Ja | 100 % | Ja, alle | Ja, alle | m | Ja | a | a | a | a |
| Griechenland | Ja | 100 % | m | a | a | a | a | a | a | a |
| Ungarn | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Island | Nein | a | a | a | a | Ja | a | Nein | Nein | a |
| Israel | Nein | a | Nein | Nein | Nein | Ja | m | Nein | Nein | Nein |
| Italien | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Japan | Nein | a | a | a | a | Ja | 76–99 % | Nein | a | Nein |
| Korea | Nein | a | a | a | a | Ja | 76–99 % | Ja, meistens | a | Ja, meistens |
| Lettland | Ja | m | Nein | a | m | Ja | m | Ja, einige | a | Ja, einige |
| Luxemburg | Nein | a | a | a | a | Ja | a | Ja, einige | a | Nein |
| Niederlande | Ja | 100 % | Ja, alle | a | m | Nein | a | Nein | a | Nein |
| Neuseeland | Ja | 10 % oder weniger | Nein | Nein | Nein | Nein | a | a | a | a |
| Norwegen | Ja | 100 % | Nein | Nein | Nein | Ja | 10 % oder weniger | Ja, einige | Ja, einige | Ja, einige |
| Polen | Nein | a | a | a | a | Ja | m | m | a | m |
| Portugal | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Slowakei | m | m | m | m | m | Nein | a | a | m | m |
| Slowenien | Nein | a | a | a | a | Ja | 10 % oder weniger | Ja, einige | Ja, einige | Ja, einige |
| Spanien | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | a |
| Schweden | Nein | a | a | a | a | Ja | m | Nein | Nein | a |
| Schweiz | Nein | a | a | a | a | Ja | 10 % oder weniger | Ja, alle | Ja, alle | Ja, alle |
| Türkei | Ja | m | Nein | Nein | Nein | Nein | a | a | a | a |
| Ver. Königreich[1] | Nein | a | a | a | a | Nein | a | a | a | Nein |
| Vereinigte Staaten | Nein | a | a | a | a | Ja | m | Nein | a | Nein |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Nein | a | a | a | a | Ja | m | Ja, einige | Ja, einige | m |
| Belgien (frz.) | Ja | 100 % | a | a | a | Ja | 10 % oder weniger | Ja, einige | Ja, einige | a |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | |
| Brasilien | Nein | m | m | a | m | Nein | m | Nein | a | Nein |
| Kolumbien | Nein | a | a | m | a | Nein | a | a | m | a |
| Litauen | Nein | a | a | a | a | Ja | 11–25 % | Ja, einige | a | Nein |
| Russische Föd. | Nein | a | a | a | a | Nein | a | Ja, einige | a | m |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*
*1. Angaben beziehen sich auf die vier getrennten Systeme im Vereinigten Königreich. „Ja" bedeutet, dass diese Politik mindestens in einem der vier Landesteile gilt.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562372*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Anhang 1
# Merkmale der Bildungssysteme

Alle Tabellen im Anhang 1 sind im Internet
verfügbar unter:
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562619*

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Tabelle X1.1a

### Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2015)

*Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird das typische Alter verwendet.*

| | Sekundarbereich II | | Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich | | Tertiärbereich | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsbildende Bildungsgänge | Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5) | |
| | | | | | Allgemeinbildende Bildungsgänge | Berufsorientierte Bildungsgänge |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Australien | 17–18 | 17–30 | a | 18–37 | 19–24 | 18–30 |
| Österreich | 17–18 | 16–18 | a | 19–32 | a | 18–19 |
| Belgien | 18 | 18–19 | a | 20–22 | a | 21–24 |
| Kanada | 17–18 | 18–32 | m | m | a | 20–24 |
| Chile | 17 | 17 | a | a | a | 21–26 |
| Tschechien | 19–20 | 19–20 | 20–22 | 19–20 | a | 21–23 |
| Dänemark | 18–19 | 19–24 | a | 23–35 | a | 20–25 |
| Estland | 18 | 18–19 | a | 19–25 | a | a |
| Finnland | 19 | 19–23 | a | 32–46 | a | a |
| Frankreich | 17–18 | 16–19 | m | m | m | m |
| Deutschland | 18–20 | 19–21 | 20–23 | 21–24 | a | 22–26 |
| Griechenland | 18 | 18–19 | a | 20–22 | a | a |
| Ungarn | 17–19 | 17–19 | a | 19–20 | a | 20–22 |
| Island | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 18–19 | 18–24 | a | 20–26 | 20–35 | 20–35 |
| Israel | 17 | 17 | m | m | m | m |
| Italien | 18–19 | 18–19 | a | 20 | a | 21–23 |
| Japan | 17 | 17 | 18 | 18 | 19 | 19 |
| Korea | 18 | 18 | a | a | a | 20–22 |
| Lettland | 18 | 20–21 | a | 20–23 | a | 21–25 |
| Luxemburg | 18 | | a | 23–29 | a | 21–23 |
| Mexiko | 17–18 | 17–18 | a | a | a | 20–24 |
| Niederlande | 17–18 | 18–21 | a | 22–32 | a | 21–27 |
| Neuseeland | 17–18 | 16–29 | 17–26 | 17–26 | 18–24 | 18–24 |
| Norwegen | 18 | 18–22 | a | 19–29 | 21–31 | 20–28 |
| Polen | 19 | 19–20 | a | 21–25 | a | 22–23 |
| Portugal | 17 | 17–19 | a | 19–21 | a | a |
| Slowakei | 17–19 | 18–19 | a | 19–21 | a | 20–22 |
| Slowenien | 18 | 18–20 | a | a | a | 21–27 |
| Spanien | 17 | 17–21 | a | 23–38 | a | 20–23 |
| Schweden | 18–19 | 18–19 | a | 19–31 | 21–28 | 22–29 |
| Schweiz | 19–20 | 19–21 | 20–23 | a | a | 25–41 |
| Türkei | 17 | 17 | a | a | a | 19–22 |
| Vereinigtes Königreich | 16–19 | 16–19 | a | a | 19–30 | 19–29 |
| Vereinigte Staaten | 17 | 17 | 19–22 | 19–22 | 20–21 | 20–21 |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Argentinien[1] | 17–18 | 17–20 | a | a | 20–22 | 20–24 |
| Brasilien | 16–17 | 16–18 | a | 18–26 | 19–27 | 19–26 |
| China | 17–18 | 17–20 | a | a | 20–22 | 20–24 |
| Kolumbien | 17–18 | 17–20 | m | m | 20–22 | 20–24 |
| Costa Rica | 16–17 | 17–18 | a | a | 18–20 | m |
| Indien | 17 | 18 | a | 21 | a | a |
| Indonesien | 17–19 | 17–19 | a | a | a | 21–29 |
| Litauen | 18 | 19–20 | a | 20–25 | a | a |
| Russische Föderation | 17–18 | 17–18 | a | 18–19 | a | 19–20 |
| Saudi-Arabien[1] | 17–18 | 17–20 | a | a | 20–22 | 20–24 |
| Südafrika[1] | 17–18 | 17–20 | a | a | 20–22 | 20–24 |

1. *Referenzjahr 2014.*
Quelle: *OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933562524*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X1.1a (Forts.)

### Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2015)

*Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird das typische Alter verwendet.*

| | Tertiärbereich | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6) | | | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7) | | | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 8) |
| | Erster Abschluss (3 bis 4 Jahre) | Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mehr als 4 Jahre) | Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang) | Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mindestens 5 Jahre) | Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang) | Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Master- oder gleichwertigen Bildungsgang) | |
| | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | |
| Australien | 20–23 | 22–25 | 22–33 | 23–27 | 22–30 | 29–44 | 26–35 |
| Österreich | 21–24 | a | a | 24–28 | 23–28 | a | 27–32 |
| Belgien | 21–23 | a | 22–24 | a | 22–24 | 23–27 | 27–31 |
| Kanada | 22–24 | 23–25 | 23–28 | 24–27 | 24–29 | 26–29 | 29–34 |
| Chile | 23–28 | 23–30 | 23–26 | 24–26 | 26–36 | 30–39 | 30–37 |
| Tschechien | 22–24 | a | 24–26 | 25–26 | 24–26 | 26–28 | 29–33 |
| Dänemark | 22–25 | a | 32–44 | 25–27 | 25–28 | a | 27–39 |
| Estland | 21–23 | a | a | 24–25 | 24–28 | a | 28–34 |
| Finnland | 23–26 | a | a | 26–28 | 25–30 | 32–38 | 30–37 |
| Frankreich | m | m | m | m | m | m | 26–30 |
| Deutschland | 22–26 | a | 24–30 | 24–27 | 24–27 | 24–27 | 28–32 |
| Griechenland | m | m | m | a | m | m | m |
| Ungarn | 21–24 | a | 27–41 | 23–26 | 23–26 | a | 27–33 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 21–23 | 23–25 | 23–28 | 22–27 | x(10) | x(10) | 27–32 |
| Israel | 25–29 | m | 27–35 | m | 28–36 | m | 30–34 |
| Italien | 22–24 | m | m | 24–27 | 24–27 | m | 28–31 |
| Japan | 21 | m | m | 23 | 23–23 | m | 26–26 |
| Korea | 23–25 | x(7) | a | a | 25–31 | a | 29–38 |
| Lettland | 22–24 | 23–25 | 24–33 | 25–29 | 24–27 | a | 28–36 |
| Luxemburg | 22–24 | a | a | a | 23–26 | 26–31 | 28–31 |
| Mexiko | 20–24 | x(7) | a | a | 23–26 | a | 24–28 |
| Niederlande | 21–23 | a | a | a | 23–26 | 24–27 | 28–31 |
| Neuseeland | 20–23 | 22–24 | 21–27 | a | 23–30 | a | 27–35 |
| Norwegen | 21–25 | a | 26–29 | 23–27 | 23–29 | 24–28 | 29–37 |
| Polen | 22–23 | a | 25–34 | 24–25 | 24–25 | a | 29–32 |
| Portugal | 21–23 | a | 30–37 | 23–24 | 23–26 | a | 27–37 |
| Slowakei | 21–22 | a | a | 25–26 | 20–24 | 23–31 | 24–30 |
| Slowenien | 21–23 | a | a | 25–27 | 24–27 | a | 27–33 |
| Spanien | 21–23 | a | a | 22–24 | 22–26 | 29–32 | 28–34 |
| Schweden | 22–26 | a | a | 24–28 | 24–30 | a | 28–34 |
| Schweiz | 23–26 | a | 31–41 | 30–39 | 24–29 | 25–32 | 29–33 |
| Türkei | 22–24 | a | a | 23–25 | 25–31 | a | 30–35 |
| Vereinigtes Königreich | 20–22 | 22–24 | x(8) | x(11) | 23–28 | x(11) | 25–32 |
| Vereinigte Staaten | 21–23 | a | a | a | 24–31 | 24–31 | 26–32 |
| **Partnerländer** | | | | | | | |
| Argentinien[1] | 20–23 | 21–24 | a | 22–25 | 22–25 | a | 25–29 |
| Brasilien | 21–27 | a | m | a | 25–31 | a | 29–37 |
| China | 20–23 | 21–24 | a | 22–25 | 22–25 | a | 25–29 |
| Kolumbien | 20–23 | 21–24 | m | 22–25 | 22–25 | m | 25–29 |
| Costa Rica | 18–21 | 22–23 | a | 24–26 | a | a | 27–30 |
| Indien | 21–22 | 23 | 22 | 22–23 | 22–23 | 23–24 | 24–28 |
| Indonesien | | 23–32 | a | a | 26–36 | a | 32–45 |
| Litauen | 21–22 | a | 23–28 | 23–24 | 24–25 | 26–31 | 28–32 |
| Russische Föderation | 21–23 | a | a | 22–25 | 22–25 | a | 25–27 |
| Saudi-Arabien[1] | 20–23 | 21–24 | a | 22–25 | 22–25 | a | 25–29 |
| Südafrika[1] | 20–23 | 21–24 | a | 22–25 | 22–25 | a | 25–29 |

1. *Referenzjahr 2014.*
Quelle: *OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933562524*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*







## Tabelle X1.1b

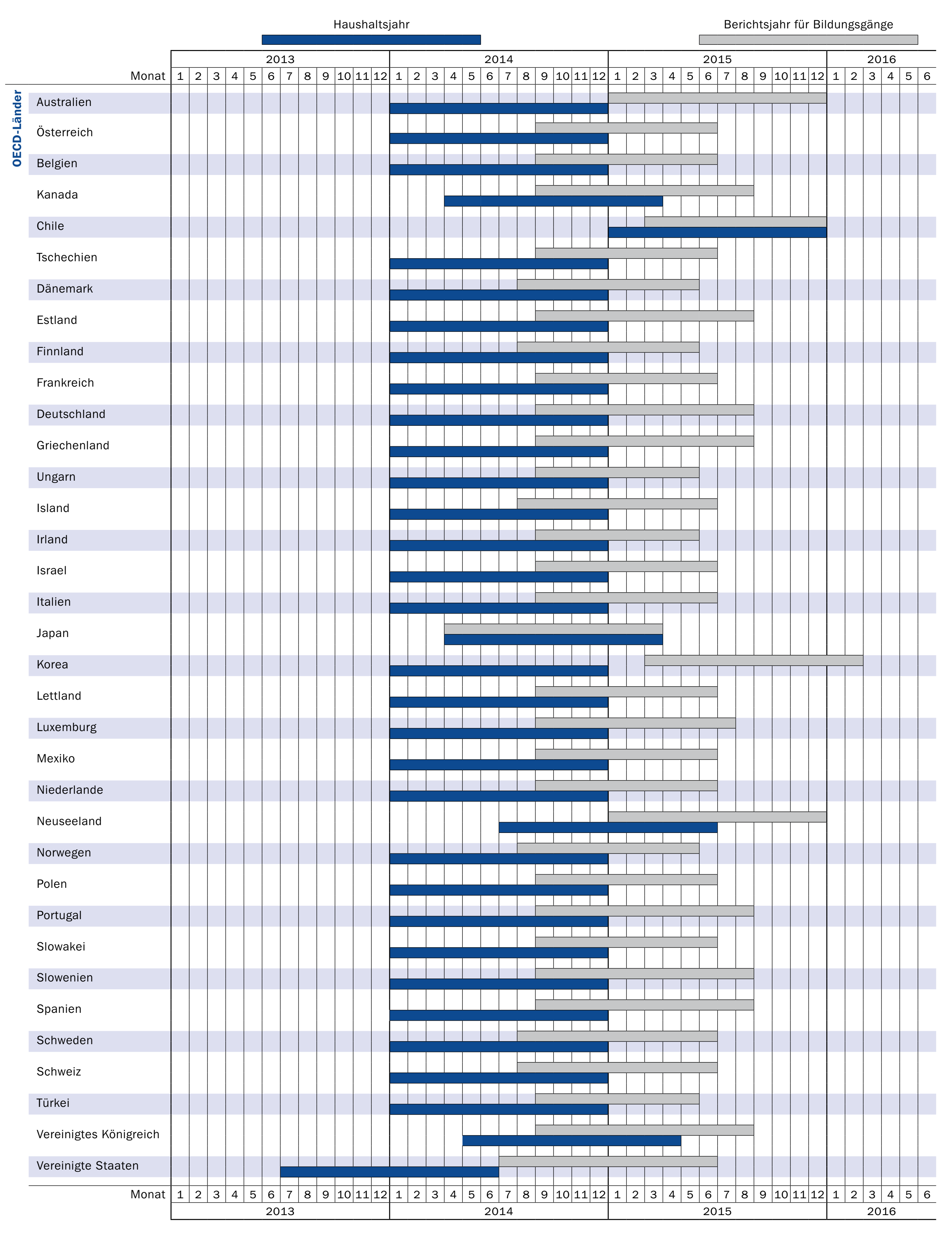
### Typisches Eintrittsalter nach Bildungsbereich (2015)

| | Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5) | Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6) | Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7) | Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 8) |
|---|---|---|---|---|
| | (1) | (2) | (3) | (4) |
| **OECD-Länder** | | | | |
| Australien | m | 18–20 | 21–26 | 22–30 |
| Österreich | 17–18 | 19–21 | 19–24 | 25–29 |
| Belgien | 18–20 | 18–19 | 21–22 | 23–27 |
| Kanada | m | m | m | m |
| Chile | 18–21 | 18–19 | 18–30 | 25–31 |
| Tschechien | 19–21 | 19–20 | 22–24 | 24–26 |
| Dänemark | 19–26 | 20–22 | 23–25 | 25–29 |
| Estland | a | 19–22 | 22–26 | 24–28 |
| Finnland | a | 19–20 | 22–30 | 26–32 |
| Frankreich | m | m | m | 23–26 |
| Deutschland | 21–25 | 18–20 | 19–24 | 25–29 |
| Griechenland | m | m | m | m |
| Ungarn | 19–21 | 19–20 | 19–23 | 24–27 |
| Island | 20–33 | 20–22 | 23–32 | 24–32 |
| Irland | 18–24 | 18–19 | 21–26 | 22–27 |
| Israel | 18–24 | 23–24 | 27–28 | 29–30 |
| Italien | 20–21 | 20 | 20–24 | 25–28 |
| Japan | 18 | 18 | 22–23 | 24–28 |
| Korea | 18 | 18 | 22–27 | 23–32 |
| Lettland | 19–23 | 19–22 | 22–25 | 24–27 |
| Luxemburg | 19–22 | 19–22 | 22–24 | 24–27 |
| Mexiko | 18–19 | 18–19 | 23–29 | 25–33 |
| Niederlande | 20–24 | 18–20 | 22–24 | 23–27 |
| Neuseeland | 17–25 | 18–20 | 21–28 | 22–30 |
| Norwegen | 20–24 | 19–20 | 19–24 | 25–31 |
| Polen | 19–28 | 19–20 | 19–24 | 24–26 |
| Portugal | 18–25 | 18–19 | 18–23 | 23–33 |
| Slowakei | 19–20 | 19–20 | 22–23 | 24–25 |
| Slowenien | 19–20 | 19 | 22–24 | 24–28 |
| Spanien | 18–20 | 18 | 18–23 | 23–30 |
| Schweden | 19–25 | 19–21 | 19–24 | 24–30 |
| Schweiz | 18–25 | 19–23 | 22–25 | 25–28 |
| Türkei | 18–19 | 18–19 | 23–25 | 26–27 |
| Vereinigtes Königreich | 17–29 | 18–21 | 21–30 | 22–28 |
| Vereinigte Staaten | 18–22 | 18–19 | 22–28 | 22–27 |
| **Partnerländer** | | | | |
| Argentinien[1] | 18–19 | 18–20 | 21–24 | 23–26 |
| Brasilien | m | m | m | m |
| China | 18–19 | 18–20 | 21–24 | 23–26 |
| Kolumbien | 18–19 | 18–20 | 21–24 | 23–26 |
| Costa Rica | 17–18 | 17–18 | m | m |
| Indien | a | 18 | 21–22 | 23 |
| Indonesien | 20–23 | 20–26 | 24–32 | 27–33 |
| Litauen | a | 19 | 23–25 | 25 |
| Russische Föderation | 17–18 | 17–20 | 21–24 | 23–26 |
| Saudi-Arabien | 18–19 | 18–20 | 21–24 | 23–26 |
| Südafrika[1] | 18–19 | 18–20 | 21–24 | 23–26 |

*1. Referenzjahr 2014.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562543*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X1.2a

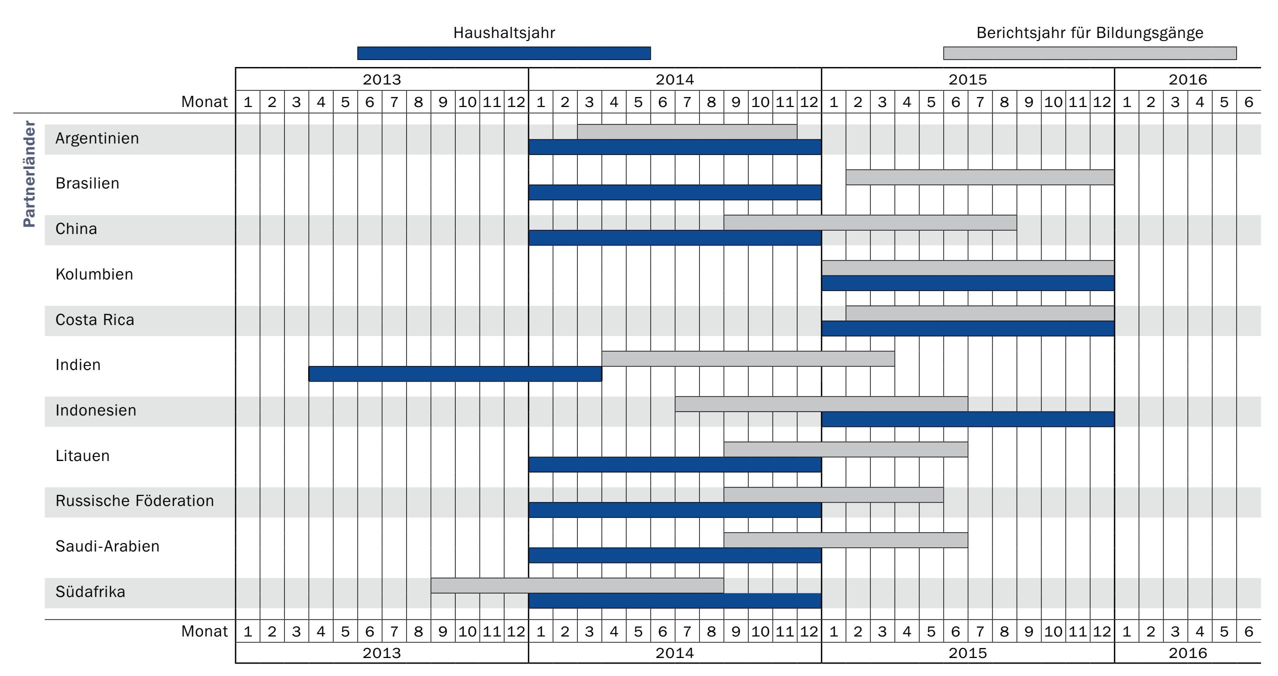
### Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder




*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562562*

Tabelle X1.2b

## Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer




*Quelle:* *OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562581*

## Tabelle X1.3

### Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht (2015)

| | Schulpflicht | |
|---|---|---|
| | Alter zu Beginn | Alter zu Ende |
| | (1) | (2) |
| **OECD-Länder** | | |
| Australien | 6 | 17 |
| Österreich | 6 | 15 |
| Belgien | 6 | 18 |
| Kanada | 6 | 16–18 |
| Chile | 6 | 18 |
| Tschechien | 6 | 15 |
| Dänemark | 6 | 16 |
| Estland | 7 | 16 |
| Finnland | 7 | 16 |
| Frankreich | 6 | 16 |
| Deutschland | 6 | 18 |
| Griechenland | 5 | 14–15 |
| Ungarn | 5 | 16 |
| Island | 6 | 16 |
| Irland | 6 | 16 |
| Israel | 5 | 17 |
| Italien | 6 | 16 |
| Japan | 6 | 15 |
| Korea | 6 | 14 |
| Lettland | 5 | 16 |
| Luxemburg | 4 | 16 |
| Mexiko | 4 | 15 |
| Niederlande | 5 | 18 |
| Neuseeland | 5 | 16 |
| Norwegen | 6 | 16 |
| Polen | 5 | 16 |
| Portugal | 6 | 18 |
| Slowakei | 6 | 16 |
| Slowenien | 6 | 14 |
| Spanien | 6 | 16 |
| Schweden | 7 | 16 |
| Schweiz | 5 | 15 |
| Türkei | 5–6 | 17 |
| Vereinigtes Königreich | 4–5 | 16 |
| Vereinigte Staaten | 4–6 | 17 |
| **OECD-Durchschnitt** | **6** | **16** |
| **EU22-Durchschnitt** | **6** | **16** |
| **Partnerländer** | | |
| Argentinien | 5 | 17 |
| Brasilien | 4 | 17 |
| China | m | m |
| Kolumbien | 5 | 15 |
| Costa Rica | m | m |
| Indien | m | m |
| Indonesien | 7 | 15 |
| Litauen | m | m |
| Russische Föderation | 7 | 17 |
| Saudi-Arabien | 6 | 11 |
| Südafrika | 7 | 15 |
| **G20-Durchschnitt** | **m** | **m** |

*Anmerkung: Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht, ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet. So bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562600*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Anhang 2
# Statistische Bezugsdaten

Alle Tabellen im Anhang 2 sind im Internet verfügbar unter:
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562847*

**Hinweis zu den Daten aus Israel**
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

## Tabelle X2.1

### Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2014 und 2015)

| | 2014 | | | | | | | 2015 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen) | Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen) | Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das Haushaltsjahr)[1] | Gesamtbevölkerung in Tsd. zum 1. Januar | Deflator (2010 = 100, zu konstanten Preisen) | Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1) | Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (Eurozone = 1) | Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)[2] |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| **OECD-Länder** | | | | | | | | |
| Australien | 573 298 | 1 617 016 | 1 617 016 | 23 475 | 103 | 1,46 | 1,95 | 47 587 |
| Österreich | 174 313 | 330 418 | 330 418 | 8 507 | 107 | 0,80 | 1,06 | 49 747 |
| Belgien | 220 845 | 400 805 | 400 805 | 11 204 | 106 | 0,80 | 1,06 | 45 684 |
| Kanada | 703 778 | 1 983 117 | 1 918 928 | 35 538 | 108 | 1,24 | 1,65 | 44 609 |
| Chile[3] | 39 741 133 | 157 510 721 | 157 510 721 | 18 006 | 117 | 378,76 | 504,93 | 23 095 |
| Tschechien | 1 821 984 | 4 313 789 | 4 313 789 | 10 512 | 105 | 12,67 | 16,90 | 33 768 |
| Dänemark | 1 093 854 | 1 977 255 | 1 977 255 | 5 627 | 105 | 7,33 | 9,78 | 49 186 |
| Estland | 7 597 | 19 758 | 19 758 | 1 316 | 115 | 0,53 | 0,70 | 28 994 |
| Finnland | 119 291 | 205 474 | 205 474 | 5 451 | 110 | 0,91 | 1,21 | 42 335 |
| Frankreich | 1 226 643 | 2 139 964 | 2 139 964 | 65 836 | 103 | 0,80 | 1,07 | 41 060 |
| Deutschland | 1 298 207 | 2 923 930 | 2 923 930 | 80 767 | 107 | 0,77 | 1,02 | 48 288 |
| Griechenland | 90 014 | 177 941 | 177 941 | 10 904 | 96 | 0,62 | 0,82 | 26 268 |
| Ungarn | 15 881 359 | 32 400 148 | 32 400 148 | 9 877 | 112 | 128,81 | 171,83 | 26 403 |
| Island | 908 205 | 2 006 019 | 2 006 019 | 326 | 113 | 138,34 | 184,54 | 47 927 |
| Irland | 72 320 | 193 160 | 193 160 | 4 605 | 107 | 0,82 | 1,09 | 68 677 |
| Israel | 449 349 | 1 104 746 | 1 104 746 | 8 134 | 109 | 3,85 | 5,14 | 36 912 |
| Italien | 825 165 | 1 620 381 | 1 620 381 | 60 783 | 105 | 0,74 | 0,98 | 37 148 |
| Japan[4] | 204 836 900 | 486 938 800 | 490 041 575 | 127 298 | 98 | 102,47 | 136,70 | 38 465 |
| Korea | 475 250 100 | 1 486 079 300 | 1 486 079 300 | 50 747 | 104 | 870,74 | 1 161,54 | 34 300 |
| Lettland | 8 854 | 23 608 | 23 608 | 2 001 | 113 | 0,50 | 0,66 | 24 772 |
| Luxemburg | 20 852 | 49 273 | 49 273 | 550 | 111 | 0,88 | 1,18 | 103 173 |
| Mexiko | 4 566 809 | 17 209 663 | 17 209 663 | 118 395 | 116 | 8,00 | 10,67 | 17 972 |
| Niederlande | 306 204 | 663 008 | 663 008 | 16 829 | 103 | 0,80 | 1,07 | 49 662 |
| Neuseeland[5] | 72 363 | 241 260 | 241 260 | 4 510 | 107 | 1,44 | 1,92 | 37 527 |
| Norwegen[6] | 1 440 795 | 2 533 302 | 2 533 302 | 5 108 | 114 | 9,31 | 12,42 | 52 376 |
| Polen | 724 147 | 1 719 704 | 1 719 704 | 38 496 | 106 | 1,76 | 2,35 | 26 827 |
| Portugal | 89 598 | 173 079 | 173 079 | 10 427 | 102 | 0,58 | 0,77 | 29 646 |
| Slowakei | 31 911 | 75 946 | 75 946 | 5 416 | 103 | 0,48 | 0,64 | 29 921 |
| Slowenien | 18 667 | 37 332 | 37 332 | 2 061 | 103 | 0,58 | 0,78 | 31 975 |
| Spanien | 463 041 | 1 037 025 | 1 037 025 | 46 512 | 100 | 0,66 | 0,88 | 34 695 |
| Schweden | 2 029 164 | 3 936 840 | 3 936 840 | 9 645 | 105 | 8,75 | 11,67 | 48 078 |
| Schweiz | 217 502 | 643 784 | 643 784 | 8 140 | 99 | 1,28 | 1,71 | 62 839 |
| Türkei | 689 007 | 2 044 466 | 2 044 466 | 76 668 | 133 | 1,15 | 1,53 | 24 232 |
| Vereinigtes Königreich | 796 068 | 1 822 480 | 1 801 751 | 64 308 | 107 | 0,69 | 0,92 | 41 931 |
| Vereinigte Staaten | 6 621 221 | 17 393 103 | 16 866 914 | 316 776 | 108 | 1,00 | 1,33 | 56 448 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Argentinien | 1 668 167 | 4 608 745 | 4 608 745 | 42 980 | 263 | 5,39 | 7,20 | 20 363 |
| Brasilien | 1 886 133 | 5 687 309 | 5 687 309 | 203 191 | 134 | 1,73 | 2,31 | m |
| China | 18 745 463 | 64 397 405 | 64 397 405 | 1 369 436 | 114 | 3,52 | 4,69 | 14 373 |
| Kolumbien | 222 896 756 | 757 065 000 | 757 065 000 | 47 662 | 114 | 1 184,92 | 1 580,65 | m |
| Costa Rica | 8 934 323 | 27 268 998 | 27 268 998 | 4 758 | 120 | 374,47 | 499,53 | 16 497 |
| Indien | 32 810 323 | 124 882 048 | 124 882 048 | 1 295 291 | 128 | 17,00 | 22,67 | m |
| Indonesien | 1 966 625 285 | 10 565 817 300 | 10 565 817 300 | 254 455 | 123 | 3 934,67 | 5 248,72 | 11 035 |
| Litauen | 12 703 | 36 590 | 36 590 | 2 944 | 111 | 0,44 | 0,59 | 28 751 |
| Russische Föderation | 27 611 666 | 77 945 072 | 77 945 072 | 143 667 | 143 | 21,28 | 28,39 | 23 033 |
| Saudi-Arabien | 1 140 539 | 2 826 869 | 2 826 869 | 30 886 | 116 | 1,75 | 2,34 | 54 027 |
| Südafrika | 1 210 943 | 3 796 460 | 3 796 460 | 53 969 | 126 | 5,37 | 7,16 | m |

*1. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als $w_{t-1}$ (BIP$_{t-1}$) + $w_t$ (BIPP$_t$), mit $w_t$ und $w_{t-1}$ als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In Kapitel B wurden für Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 2. Diese Daten wurden in Indikator B7 zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf verwendet. 3. Referenzjahr 2015 anstelle 2014. 4. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst. 5. BIP und öffentliche Gesamtausgaben für das Haushaltsjahr berechnet. 6. BIP-Festlandmarktwert.*

*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562638*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.2

### Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, zu jeweiligen Preisen)

| | Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2008 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Australien | 998 458 | 1 259 280 | 1 410 442 | 1 491 741 | 1 527 529 | 1 589 940 |
| Österreich | 253 009 | 291 930 | 294 628 | 308 630 | 317 117 | 322 539 |
| Belgien | 311 481 | 354 066 | 365 101 | 379 106 | 387 500 | 391 712 |
| Kanada | 1 417 028 | 1 652 923 | 1 662 130 | 1 769 921 | 1 822 808 | 1 897 531 |
| Chile | 68 882 768 | 93 847 932 | 110 998 729 | 121 319 462 | 129 027 553 | 137 229 576 |
| Tschechien | 3 257 972 | 4 015 346 | 3 953 651 | 4 033 755 | 4 059 912 | 4 098 128 |
| Dänemark | 1 585 984 | 1 801 470 | 1 810 926 | 1 846 854 | 1 895 002 | 1 929 677 |
| Estland | 11 262 | 16 517 | 14 717 | 16 668 | 17 935 | 18 890 |
| Finnland | 164 387 | 193 711 | 187 100 | 196 869 | 199 793 | 203 338 |
| Frankreich | 1 771 978 | 1 995 850 | 1 998 481 | 2 059 284 | 2 086 929 | 2 115 256 |
| Deutschland | 2 300 860 | 2 561 740 | 2 580 060 | 2 703 120 | 2 758 260 | 2 826 240 |
| Griechenland | 199 242 | 241 990 | 226 031 | 207 029 | 191 204 | 180 654 |
| Ungarn | 22 470 802 | 27 071 868 | 27 085 900 | 28 166 115 | 28 660 518 | 30 127 349 |
| Island | 1 051 241 | 1 551 434 | 1 620 293 | 1 701 585 | 1 778 499 | 1 891 239 |
| Irland | 170 216 | 187 687 | 167 124 | 173 070 | 175 753 | 180 209 |
| Israel | 639 329 | 774 758 | 874 009 | 935 225 | 993 441 | 1 059 101 |
| Italien | 1 489 725 | 1 632 151 | 1 604 515 | 1 637 463 | 1 613 265 | 1 604 599 |
| Japan | 503 903 000 | 501 209 300 | 482 676 900 | 471 578 700 | 475 331 700 | 479 083 700 |
| Korea | 919 797 300 | 1 104 492 200 | 1 265 308 000 | 1 332 681 000 | 1 377 456 700 | 1 429 445 400 |
| Lettland | 13 597 | 24 351 | 17 938 | 20 269 | 21 848 | 22 774 |
| Luxemburg | 29 733 | 37 647 | 39 947 | 42 856 | 43 905 | 46 353 |
| Mexiko | 9 424 602 | 12 256 864 | 13 266 858 | 14 527 337 | 15 599 271 | 16 077 059 |
| Niederlande | 545 609 | 639 163 | 631 512 | 642 929 | 645 164 | 652 748 |
| Neuseeland | 162 935 | 189 618 | 203 434 | 213 241 | 217 995 | 232 530 |
| Norwegen[1] | 1 514 364 | 1 943 269 | 2 073 953 | 2 157 836 | 2 295 395 | 2 418 801 |
| Polen | 990 468 | 1 286 069 | 1 445 297 | 1 566 813 | 1 629 392 | 1 656 842 |
| Portugal | 158 653 | 178 873 | 179 930 | 176 167 | 168 398 | 170 269 |
| Slowakei | 50 415 | 68 492 | 67 577 | 70 627 | 72 704 | 74 170 |
| Slowenien | 29 227 | 37 951 | 36 252 | 36 896 | 36 002 | 35 917 |
| Spanien | 930 566 | 1 116 207 | 1 080 913 | 1 070 413 | 1 039 758 | 1 025 634 |
| Schweden | 2 907 352 | 3 387 599 | 3 519 994 | 3 656 577 | 3 684 800 | 3 769 909 |
| Schweiz | 507 463 | 597 381 | 606 146 | 618 325 | 623 611 | 634 776 |
| Türkei | 673 703 | 994 783 | 1 160 014 | 1 394 477 | 1 569 672 | 1 809 713 |
| Vereinigtes Königreich | 1 379 457 | 1 564 252 | 1 572 439 | 1 628 274 | 1 675 044 | 1 739 563 |
| Vereinigte Staaten | 13 093 726 | 14 718 582 | 14 964 372 | 15 517 926 | 16 155 255 | 16 691 517 |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Argentinien | 584 761 | 1 154 668 | 1 670 698 | 2 191 507 | 2 652 189 | 3 361 239 |
| Brasilien | 2 170 585 | 3 109 803 | 3 885 847 | 4 376 382 | 4 805 913 | 5 316 455 |
| China | 18 731 890 | 31 951 555 | 41 303 031 | 48 930 057 | 54 036 743 | 59 524 441 |
| Kolumbien | 340 156 000 | 480 087 000 | 544 924 000 | 619 894 000 | 664 240 000 | 710 497 000 |
| Costa Rica | 9 532 875 | 16 109 612 | 19 596 937 | 21 370 733 | 23 371 406 | 24 860 944 |
| Indien | 35 811 776 | 54 590 421 | 75 476 617 | 87 360 392 | 99 513 443 | 112 727 645 |
| Indonesien | 3 035 611 121 | 5 414 841 900 | 6 864 133 100 | 7 831 726 000 | 8 615 704 500 | 9 546 134 000 |
| Litauen | 21 002 | 32 696 | 28 028 | 31 275 | 33 348 | 35 002 |
| Russische Föderation | 23 050 317 | 44 028 449 | 49 395 564 | 59 698 117 | 66 926 863 | 71 016 729 |
| Saudi-Arabien | 1 230 771 | 1 949 238 | 1 975 543 | 2 510 650 | 2 752 334 | 2 791 261 |
| Südafrika | 1 639 254 | 2 369 063 | 2 748 008 | 3 024 951 | 3 262 545 | 3 534 327 |

*1. BIP-Festlandmarktwert.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562657*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle X2.2 (Forts.)

## Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, zu jeweiligen Preisen)

| | Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2008 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Australien | 324 295 | 413 774 | 473 514 | 504 961 | 531 829 | 552 307 |
| Österreich | 129 970 | 146 502 | 156 338 | 157 831 | 163 174 | 165 257 |
| Belgien | 160 200 | 177 994 | 194 553 | 206 287 | 216 339 | 218 296 |
| Kanada | m | 583 933 | 641 141 | 665 215 | 675 081 | 689 601 |
| Chile | 15 312 072 | 20 490 435 | 26 053 547 | 27 837 793 | 30 050 204 | 31 845 155 |
| Tschechien | 1 362 401 | 1 612 529 | 1 698 794 | 1 735 916 | 1 805 836 | 1 745 908 |
| Dänemark | 812 682 | 908 135 | 1 026 310 | 1 042 167 | 1 098 247 | 1 077 153 |
| Estland | 3 827 | 6 566 | 5 962 | 6 238 | 7 049 | 7 279 |
| Finnland | 81 002 | 93 483 | 102 446 | 107 066 | 112 291 | 116 922 |
| Frankreich | 936 988 | 1 057 610 | 1 128 022 | 1 151 537 | 1 186 020 | 1 205 267 |
| Deutschland | 1 062 999 | 1 116 223 | 1 219 219 | 1 208 565 | 1 221 782 | 1 263 718 |
| Griechenland | 90 778 | 123 041 | 118 616 | 112 376 | 105 960 | 112 538 |
| Ungarn | 11 131 800 | 13 190 523 | 13 404 821 | 13 996 199 | 13 916 287 | 14 863 853 |
| Island | 437 351 | 858 162 | 799 305 | 777 342 | 807 229 | 830 530 |
| Irland | 56 741 | 78 499 | 109 083 | 79 124 | 73 126 | 71 192 |
| Israel | 293 531 | 327 034 | 359 634 | 378 371 | 411 559 | 433 945 |
| Italien | 702 315 | 780 664 | 800 494 | 808 562 | 818 874 | 815 687 |
| Japan | 183 659 700 | 188 578 700 | 195 897 100 | 198 844 000 | 199 331 800 | 203 502 700 |
| Korea | 271 192 000 | 353 493 900 | 392 264 100 | 431 075 500 | 450 811 900 | 453 991 400 |
| Lettland | 4 662 | 9 083 | 8 034 | 7 927 | 8 112 | 8 427 |
| Luxemburg | 13 087 | 15 135 | 17 729 | 18 287 | 19 440 | 20 136 |
| Mexiko | 1 979 808 | 2 894 807 | 3 355 288 | 3 655 757 | 3 942 261 | 4 206 351 |
| Niederlande | 230 867 | 278 419 | 304 107 | 302 010 | 303 865 | 302 036 |
| Neuseeland | 49 084 | 63 711 | 70 099 | 68 939 | 69 962 | 71 174 |
| Norwegen[1] | 836 626 | 1 048 572 | 1 165 722 | 1 223 268 | 1 273 053 | 1 352 217 |
| Polen | 438 686 | 568 310 | 660 503 | 685 819 | 696 400 | 703 039 |
| Portugal | 74 054 | 81 093 | 93 237 | 88 112 | 81 719 | 85 032 |
| Slowakei | 20 053 | 25 299 | 28 480 | 28 828 | 29 539 | 30 737 |
| Slowenien | 13 127 | 16 649 | 17 858 | 18 448 | 17 499 | 21 663 |
| Spanien | 356 470 | 459 294 | 493 106 | 490 261 | 500 071 | 465 437 |
| Schweden | 1 532 612 | 1 706 867 | 1 802 808 | 1 852 023 | 1 906 306 | 1 975 935 |
| Schweiz | 172 625 | 186 144 | 199 492 | 203 433 | 207 508 | 216 802 |
| Türkei | m | 345 392 | 442 178 | 490 770 | 550 332 | 623 671 |
| Vereinigtes Königreich | 563 403 | 702 344 | 755 419 | 756 210 | 776 188 | 777 312 |
| Vereinigte Staaten | 4 772 092 | 5 808 889 | 6 425 237 | 6 492 089 | 6 466 040 | 6 465 937 |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Argentinien | 142 219 | 333 970 | 527 111 | 722 171 | 919 573 | 1 192 696 |
| Brasilien | 605 877 | 939 831 | 1 211 373 | 1 308 035 | 1 453 358 | 1 772 570 |
| China | 3 427 928 | 7 164 539 | 10 251 183 | 13 128 594 | 15 178 679 | 17 034 245 |
| Kolumbien | 87 471 638 | 127 887 564 | 160 177 848 | 178 027 123 | 187 773 255 | 205 972 415 |
| Costa Rica | m | m | m | m | 7 302 493 | 8 148 822 |
| Indien | 9 761 839 | 16 152 664 | 21 365 301 | 24 147 724 | 27 210 645 | 29 881 105 |
| Indonesien | 526 114 278 | 1 050 154 508 | 1 159 098 284 | 1 387 241 117 | 1 622 837 246 | 1 821 515 839 |
| Litauen | 7 157 | 12 454 | 11 855 | 13 284 | 12 040 | 12 429 |
| Russische Föderation | 6 820 645 | 13 991 800 | 17 616 656 | 19 994 645 | 23 174 718 | 25 290 909 |
| Saudi-Arabien | 346 471 | 520 050 | 670 985 | 837 500 | 917 105 | 994 734 |
| Südafrika | 461 829 | 679 247 | 864 157 | 933 613 | 1 020 652 | 1 118 424 |

*1. BIP-Festlandmarktwert.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562657*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.3

### Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, zu konstanten Preisen von 2014)

| | Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen von 2014) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2008 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Australien | 1 265 452 | 1 386 125 | 1 447 479 | 1 500 084 | 1 538 634 | 1 578 784 |
| Österreich | 296 873 | 322 852 | 316 577 | 325 466 | 327 893 | 328 301 |
| Belgien | 361 245 | 385 714 | 387 058 | 394 012 | 394 552 | 394 287 |
| Kanada | 1 698 867 | 1 797 198 | 1 797 971 | 1 854 449 | 1 886 818 | 1 933 517 |
| Chile | 103 875 658 | 119 258 155 | 124 812 775 | 132 101 392 | 139 310 338 | 144 850 148 |
| Tschechien | 3 698 490 | 4 284 465 | 4 170 591 | 4 254 199 | 4 220 172 | 4 199 761 |
| Dänemark | 1 877 101 | 1 958 209 | 1 896 969 | 1 922 328 | 1 926 681 | 1 944 664 |
| Estland | 17 228 | 19 360 | 16 883 | 18 165 | 18 948 | 19 216 |
| Finnland | 197 866 | 218 126 | 206 076 | 211 374 | 208 360 | 206 780 |
| Frankreich | 1 989 569 | 2 088 992 | 2 067 402 | 2 110 388 | 2 114 244 | 2 126 427 |
| Deutschland | 2 585 760 | 2 798 835 | 2 749 347 | 2 849 973 | 2 863 994 | 2 878 016 |
| Griechenland | 221 167 | 240 509 | 217 555 | 197 687 | 183 255 | 177 315 |
| Ungarn | 30 766 598 | 32 381 541 | 30 460 999 | 30 990 845 | 30 494 212 | 31 139 819 |
| Island | 1 745 593 | 2 034 713 | 1 826 020 | 1 862 305 | 1 884 980 | 1 968 103 |
| Irland | 174 147 | 182 993 | 178 190 | 178 118 | 176 153 | 178 089 |
| Israel | 769 880 | 890 371 | 953 821 | 1 002 106 | 1 025 973 | 1 070 874 |
| Italien | 1 712 130 | 1 753 611 | 1 685 430 | 1 695 149 | 1 647 362 | 1 618 893 |
| Japan | 466 414 549 | 479 659 373 | 474 498 297 | 472 342 737 | 480 571 890 | 487 091 889 |
| Korea | 1 077 180 987 | 1 228 638 930 | 1 317 718 563 | 1 366 232 852 | 1 397 552 353 | 1 438 028 324 |
| Lettland | 20 815 | 24 682 | 20 343 | 21 607 | 22 471 | 23 122 |
| Luxemburg | 39 152 | 44 232 | 44 270 | 45 161 | 45 164 | 47 058 |
| Mexiko | 13 949 155 | 15 324 118 | 15 356 118 | 15 958 014 | 16 602 540 | 16 834 129 |
| Niederlande | 611 216 | 667 272 | 651 139 | 661 971 | 654 974 | 653 727 |
| Neuseeland | 202 388 | 212 055 | 218 204 | 224 073 | 230 205 | 233 841 |
| Norwegen[1] | 2 138 293 | 2 216 190 | 2 354 675 | 2 294 781 | 2 361 636 | 2 426 766 |
| Polen | 1 219 382 | 1 444 709 | 1 539 033 | 1 616 240 | 1 642 207 | 1 665 048 |
| Portugal | 178 606 | 186 271 | 184 155 | 180 791 | 173 508 | 171 547 |
| Slowakei | 55 352 | 70 258 | 69 798 | 71 766 | 72 955 | 74 043 |
| Slowenien | 34 304 | 40 040 | 37 375 | 37 617 | 36 606 | 36 208 |
| Spanien | 1 027 286 | 1 122 892 | 1 082 912 | 1 072 082 | 1 040 672 | 1 022 919 |
| Schweden | 3 422 144 | 3 683 927 | 3 702 117 | 3 800 756 | 3 789 874 | 3 836 914 |
| Schweiz | 540 026 | 598 273 | 602 828 | 613 706 | 620 138 | 631 180 |
| Türkei | 1 312 106 | 1 488 568 | 1 538 935 | 1 709 965 | 1 791 871 | 1 944 024 |
| Vereinigtes Königreich | 1 656 333 | 1 730 263 | 1 687 085 | 1 712 544 | 1 735 030 | 1 768 188 |
| Vereinigte Staaten | 15 490 784 | 16 139 522 | 16 088 863 | 16 346 519 | 16 710 070 | 16 990 354 |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Argentinien | 3 458 407 | 4 244 114 | 4 401 894 | 4 672 499 | 4 623 304 | 4 729 755 |
| Brasilien | 4 184 417 | 4 849 334 | 5 207 851 | 5 414 863 | 5 515 149 | 5 681 437 |
| China | 27 587 594 | 38 950 521 | 47 143 464 | 51 640 546 | 55 697 826 | 60 019 089 |
| Kolumbien | 499 527 093 | 589 970 517 | 623 533 625 | 664 621 443 | 691 498 365 | 725 202 444 |
| Costa Rica | 18 652 057 | 22 641 767 | 23 532 325 | 24 545 886 | 25 723 333 | 26 307 002 |
| Indien | 65 032 589 | 81 057 549 | 96 952 748 | 103 388 824 | 109 197 790 | 116 447 226 |
| Indonesien | 6 390 827 823 | 7 601 383 831 | 8 466 364 745 | 8 988 721 183 | 9 530 745 641 | 10 060 394 251 |
| Litauen | 29 257 | 35 825 | 31 019 | 32 895 | 34 157 | 35 354 |
| Russische Föderation | 59 493 732 | 73 501 349 | 70 804 297 | 73 823 517 | 76 420 586 | 77 398 352 |
| Saudi-Arabien | 1 727 178 | 2 095 645 | 2 292 627 | 2 520 949 | 2 656 688 | 2 727 619 |
| Südafrika | 2 976 898 | 3 417 926 | 3 467 655 | 3 579 051 | 3 658 501 | 3 739 439 |

*1. BIP-Festlandmarktwert.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562676*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

Tabelle X2.3 (Forts.)

**Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, zu konstanten Preisen von 2014)**

| | Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen von 2014) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | 2008 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD-Länder** | | | | | | |
| Australien | 411 014 | 455 453 | 485 948 | 507 785 | 535 695 | 548 432 |
| Österreich | 152 503 | 162 019 | 167 985 | 166 440 | 168 719 | 168 209 |
| Belgien | 185 795 | 193 904 | 206 253 | 214 398 | 220 276 | 219 731 |
| Kanada | m | 634 902 | 693 539 | 696 984 | 698 787 | 702 679 |
| Chile | 23 090 703 | 26 038 416 | 29 295 971 | 30 311 800 | 32 445 040 | 33 613 566 |
| Tschechien | 1 546 615 | 1 720 605 | 1 792 008 | 1 830 784 | 1 877 119 | 1 789 206 |
| Dänemark | 961 855 | 987 148 | 1 075 074 | 1 084 756 | 1 116 607 | 1 085 519 |
| Estland | 5 854 | 7 696 | 6 840 | 6 798 | 7 447 | 7 405 |
| Finnland | 97 499 | 105 265 | 112 837 | 114 955 | 117 106 | 118 901 |
| Frankreich | 1 052 046 | 1 106 966 | 1 166 924 | 1 180 114 | 1 201 543 | 1 211 632 |
| Deutschland | 1 194 623 | 1 219 532 | 1 299 216 | 1 274 223 | 1 268 617 | 1 286 869 |
| Griechenland | 100 767 | 122 288 | 114 168 | 107 305 | 101 555 | 110 458 |
| Ungarn | 15 241 451 | 15 777 613 | 15 075 158 | 15 399 853 | 14 806 648 | 15 363 373 |
| Island | 726 225 | 1 125 483 | 900 792 | 850 765 | 855 559 | 864 285 |
| Irland | 58 051 | 76 535 | 116 306 | 81 431 | 73 293 | 70 354 |
| Israel | 353 470 | 375 836 | 392 475 | 405 430 | 425 036 | 438 769 |
| Italien | 807 165 | 838 759 | 840 863 | 837 047 | 836 181 | 822 953 |
| Japan | 169 996 122 | 180 470 596 | 192 577 769 | 199 166 161 | 201 529 290 | 206 904 377 |
| Korea | 317 594 829 | 393 227 193 | 408 512 146 | 441 928 346 | 457 388 774 | 456 717 334 |
| Lettland | 7 136 | 9 207 | 9 112 | 8 450 | 8 343 | 8 556 |
| Luxemburg | 17 233 | 17 782 | 19 648 | 19 271 | 19 998 | 20 442 |
| Mexiko | 2 930 272 | 3 619 226 | 3 883 678 | 4 015 782 | 4 195 808 | 4 404 428 |
| Niederlande | 258 628 | 290 663 | 313 558 | 310 955 | 308 485 | 302 489 |
| Neuseeland | 60 969 | 71 250 | 75 188 | 72 441 | 73 881 | 71 575 |
| Norwegen[1] | 1 181 322 | 1 195 838 | 1 323 510 | 1 300 901 | 1 309 791 | 1 356 670 |
| Polen | 540 074 | 638 413 | 703 340 | 707 454 | 701 877 | 706 521 |
| Portugal | 83 368 | 84 447 | 95 426 | 90 425 | 84 198 | 85 670 |
| Slowakei | 22 016 | 25 952 | 29 417 | 29 293 | 29 642 | 30 684 |
| Slowenien | 15 408 | 17 565 | 18 410 | 18 809 | 17 793 | 21 839 |
| Spanien | 393 520 | 462 045 | 494 018 | 491 025 | 500 510 | 464 205 |
| Schweden | 1 803 985 | 1 856 174 | 1 896 085 | 1 925 049 | 1 960 665 | 2 011 055 |
| Schweiz | 183 702 | 186 422 | 198 400 | 201 913 | 206 352 | 215 574 |
| Türkei | m | 516 835 | 586 617 | 601 802 | 628 236 | 669 958 |
| Vereinigtes Königreich | 676 486 | 776 882 | 810 496 | 795 347 | 803 985 | 790 103 |
| Vereinigte Staaten | 5 645 715 | 6 369 682 | 6 908 059 | 6 838 740 | 6 688 101 | 6 581 700 |
| **Partnerländer** | | | | | | |
| Argentinien | 841 114 | 1 227 544 | 1 388 812 | 1 539 737 | 1 603 003 | 1 678 297 |
| Brasilien | 1 168 000 | 1 465 544 | 1 623 494 | 1 618 421 | 1 667 838 | 1 894 259 |
| China | 5 048 518 | 8 733 926 | 11 700 746 | 13 855 855 | 15 645 270 | 17 175 800 |
| Kolumbien | 128 454 159 | 157 158 790 | 183 284 778 | 190 872 380 | 195 478 891 | 210 235 509 |
| Costa Rica | m | m | m | m | 8 037 363 | 8 622 806 |
| Indien | 17 727 065 | 23 983 976 | 27 444 588 | 28 578 223 | 29 858 702 | 30 867 067 |
| Indonesien | 1 107 620 717 | 1 474 212 478 | 1 429 655 968 | 1 592 180 780 | 1 795 192 605 | 1 919 642 808 |
| Litauen | 9 971 | 13 646 | 13 121 | 13 971 | 12 331 | 12 554 |
| Russische Föderation | 17 604 340 | 23 357 992 | 25 251 963 | 24 725 654 | 26 462 103 | 27 563 571 |
| Saudi-Arabien | 486 213 | 559 111 | 778 681 | 840 935 | 885 235 | 972 054 |
| Südafrika | 838 685 | 979 972 | 1 090 462 | 1 104 629 | 1 144 523 | 1 183 331 |

*1. BIP-Festlandmarktwert.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562676*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.4a

### Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen (2015)

*Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit den üblichen Qualifikationen, in Landeswährung*

| | Elementarbereich (ISCED 02) | | | | Primarbereich | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien[1] | 63 821 | 91 291 | 91 291 | 91 726 | 63 257 | 91 805 | 91 805 | 92 142 |
| Österreich | m | m | m | m | 29 022 | 34 122 | 38 225 | 56 787 |
| Kanada | m | m | m | m | 52 064 | 84 228 | 87 202 | 87 202 |
| Chile | 7 569 485 | 10 191 653 | 11 449 961 | 16 007 165 | 7 569 485 | 10 191 653 | 11 449 961 | 16 007 165 |
| Tschechien | 242 000 | 245 500 | 251 160 | 269 600 | 251 200 | 259 400 | 272 200 | 313 800 |
| Dänemark[2] | 350 272 | 397 571 | 397 571 | 397 571 | 392 335 | 435 797 | 459 819 | 459 819 |
| Estland | m | m | m | m | 10 400 | m | m | m |
| Finnland[3] | 28 611 | 30 900 | 30 900 | 30 900 | 32 412 | 37 518 | 39 769 | 42 155 |
| Frankreich[4] | 24 595 | 28 124 | 30 140 | 44 254 | 24 595 | 28 124 | 30 140 | 44 254 |
| Deutschland | m | m | m | m | 44 860 | 53 581 | 56 267 | 59 734 |
| Griechenland | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 |
| Ungarn | 1 922 004 | 2 594 705 | 2 786 906 | 3 651 808 | 1 922 004 | 2 594 705 | 2 786 906 | 3 651 808 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | m | 30 702 | 51 762 | 57 390 | 64 277 |
| Israel | 98 968 | 127 987 | 145 012 | 272 000 | 85 936 | 112 720 | 130 922 | 229 438 |
| Italien | 23 051 | 25 358 | 27 845 | 33 884 | 23 051 | 25 358 | 27 845 | 33 884 |
| Japan | m | m | m | m | 3 171 000 | 4 684 000 | 5 535 000 | 6 910 000 |
| Korea | 28 824 720 | 43 233 480 | 50 422 920 | 79 939 200 | 28 824 720 | 43 233 480 | 50 422 920 | 79 939 200 |
| Lettland | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m |
| Luxemburg[2] | 67 129 | 88 894 | 106 536 | 120 282 | 67 129 | 88 894 | 106 536 | 120 282 |
| Mexiko | 164 657 | 213 880 | 272 901 | 349 713 | 164 657 | 213 880 | 272 901 | 349 713 |
| Niederlande | 32 562 | 40 879 | 49 002 | 49 002 | 32 562 | 40 879 | 49 002 | 49 002 |
| Neuseeland[1] | m | m | m | m | 46 117 | 69 099 | 69 099 | 69 099 |
| Norwegen | 364 500 | 419 500 | 419 500 | 419 500 | 425 650 | 460 850 | 460 850 | 499 050 |
| Polen | 29 044 | 39 004 | 47 645 | 49 669 | 29 044 | 39 004 | 47 645 | 49 669 |
| Portugal | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 41 537 | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 41 537 |
| Slowakei[5] | 6 222 | 6 848 | 7 160 | 7 716 | 6 960 | 8 360 | 9 794 | 10 562 |
| Slowenien[5] | 16 864 | 20 030 | 24 607 | 28 343 | 16 864 | 20 805 | 25 550 | 30 583 |
| Spanien | 28 129 | 30 393 | 32 389 | 39 673 | 28 129 | 30 393 | 32 389 | 39 673 |
| Schweden[1,5,6] | 330 000 | 349 596 | 354 600 | 381 144 | 330 000 | 366 000 | 379 200 | 442 320 |
| Schweiz[7] | 72 200 | 89 888 | m | 110 038 | 79 053 | 98 458 | m | 120 881 |
| Türkei | 39 954 | 41 421 | 43 300 | 46 678 | 39 954 | 41 421 | 43 300 | 46 678 |
| Vereinigte Staaten[5,6] | 43 570 | 52 455 | 59 541 | 72 612 | 42 563 | 55 037 | 60 705 | 68 478 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[5] | 31 054 | 38 942 | 43 842 | 53 642 | 31 054 | 38 942 | 43 842 | 53 642 |
| Belgien (frz.) | 30 132 | 37 681 | 42 425 | 51 914 | 30 132 | 37 681 | 42 425 | 51 914 |
| England (UK) | 22 023 | 34 869 | 37 496 | 37 496 | 22 023 | 34 869 | 37 496 | 37 496 |
| Schottland (UK) | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 22 612 928 | 41 239 431 | 41 239 431 | 46 040 509 | 22 612 928 | 41 239 431 | 41 239 431 | 46 040 509 |
| Costa Rica | 9 122 311 | 11 252 393 | 12 359 313 | 15 680 074 | 9 122 311 | 11 252 393 | 12 359 313 | 15 680 074 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | 9 264 | 9 655 | 10 157 | m | 8 868 | 9 228 | 9 720 |
| Russische Föderation | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Für die Definition der üblichen Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie weitere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Kasten D3.2 und Anhang 3. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Ohne die vom Arbeitnehmer gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Beinhaltet die vom Arbeitgeber gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen. (Slowenien: nur Lehrkräfte in allgemeinbildenden Fächern in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*

*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562695*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.4a (Forts.)

**Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen (2015)**

*Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit den üblichen Qualifikationen, in Landeswährung*

| | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | | | | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt |
| | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien[1] | 63 213 | 91 903 | 91 903 | 92 191 | 63 213 | 91 903 | 91 903 | 92 191 |
| Österreich | 30 340 | 36 819 | 41 334 | 58 736 | 31 775 | 39 079 | 44 500 | 64 896 |
| Kanada | 52 064 | 84 228 | 87 202 | 87 202 | 52 064 | 84 228 | 87 202 | 87 202 |
| Chile | 7 569 485 | 10 191 653 | 11 449 961 | 16 007 165 | 7 756 420 | 10 417 756 | 11 694 832 | 16 320 100 |
| Tschechien | 251 200 | 259 400 | 272 200 | 313 800 | 251 200 | 259 400 | 272 200 | 313 800 |
| Dänemark[2] | 394 687 | 441 498 | 467 714 | 467 714 | 391 835 | 509 119 | 509 119 | 509 119 |
| Estland | 10 400 | m | m | m | 10 400 | m | m | m |
| Finnland[3] | 35 005 | 40 519 | 42 951 | 45 528 | 37 120 | 44 580 | 46 363 | 49 145 |
| Frankreich[4] | 26 908 | 30 436 | 32 453 | 46 718 | 27 160 | 30 688 | 32 705 | 46 995 |
| Deutschland | 50 448 | 58 597 | 61 058 | 66 510 | 50 764 | 61 800 | 64 767 | 73 709 |
| Griechenland | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 |
| Ungarn | 1 922 004 | 2 594 705 | 2 786 906 | 3 651 808 | 2 105 922 | 2 842 995 | 3 053 587 | 4 001 252 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 30 702 | 53 709 | 57 981 | 64 868 | 30 702 | 53 709 | 57 981 | 64 868 |
| Israel | 86 414 | 123 511 | 143 219 | 225 312 | 89 187 | 106 566 | 119 107 | 187 659 |
| Italien | 24 849 | 27 527 | 30 340 | 37 211 | 24 849 | 28 196 | 31 189 | 38 901 |
| Japan | 3 171 000 | 4 684 000 | 5 535 000 | 6 910 000 | 3 171 000 | 4 684 000 | 5 535 000 | 7 099 000 |
| Korea | 28 884 720 | 43 293 480 | 50 482 920 | 79 999 200 | 28 164 720 | 42 573 480 | 49 762 920 | 79 279 200 |
| Lettland | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m |
| Luxemburg[2] | 77 897 | 97 371 | 111 118 | 135 403 | 77 897 | 97 371 | 111 118 | 135 403 |
| Mexiko | 211 345 | 273 517 | 350 283 | 447 105 | 409 330 | 478 403 | 514 509 | 560 137 |
| Niederlande | 34 840 | 53 526 | 61 556 | 61 556 | 34 840 | 53 526 | 61 556 | 61 556 |
| Neuseeland[1] | 47 700 | 71 780 | 71 780 | 71 780 | 49 282 | 74 460 | 74 460 | 74 460 |
| Norwegen | 425 650 | 460 850 | 460 850 | 499 050 | 477 700 | 524 400 | 524 400 | 583 100 |
| Polen | 29 044 | 39 004 | 47 645 | 49 669 | 29 044 | 39 004 | 47 645 | 49 669 |
| Portugal | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 41 537 | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 41 537 |
| Slowakei[5] | 6 960 | 8 360 | 9 794 | 10 562 | 6 960 | 8 360 | 9 794 | 10 562 |
| Slowenien[5] | 16 864 | 20 805 | 25 550 | 30 583 | 16 864 | 20 805 | 25 550 | 30 583 |
| Spanien | 31 415 | 33 969 | 36 153 | 44 250 | 31 415 | 33 969 | 36 153 | 44 250 |
| Schweden[1,5,6] | 330 000 | 372 000 | 387 018 | 456 000 | 342 000 | 385 200 | 401 400 | 473 316 |
| Schweiz[7] | 89 509 | 111 951 | m | 136 922 | 100 477 | 128 978 | m | 153 963 |
| Türkei | 39 954 | 41 421 | 44 527 | 46 678 | 39 954 | 41 421 | 44 527 | 46 678 |
| Vereinigte Staaten[5,6] | 44 322 | 54 995 | 62 369 | 67 542 | 43 678 | 56 105 | 61 327 | 68 558 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[5] | 31 054 | 38 942 | 43 842 | 53 642 | 38 743 | 49 379 | 56 311 | 67 864 |
| Belgien (frz.) | 30 132 | 37 681 | 42 425 | 51 914 | 37 488 | 47 787 | 54 499 | 65 685 |
| England (UK) | 22 023 | 34 869 | 37 496 | 37 496 | 22 023 | 34 869 | 37 496 | 37 496 |
| Schottland (UK) | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 22 612 928 | 41 239 431 | 41 239 431 | 46 040 509 | 22 612 928 | 41 239 431 | 41 239 431 | 46 040 509 |
| Costa Rica | 12 657 737 | 15 593 730 | 17 117 566 | 21 689 074 | 12 657 737 | 15 593 730 | 17 117 566 | 21 689 074 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | 8 868 | 9 228 | 9 720 | m | 8 868 | 9 228 | 9 720 |
| Russische Föderation | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Für die Definition der üblichen Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie weitere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Kasten D3.2 und Anhang 3. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Ohne die vom Arbeitnehmer gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Beinhaltet die vom Arbeitgeber gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen. (Slowenien: nur Lehrkräfte in allgemeinbildenden Fächern in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*

*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562695*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.4b

**Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (2015)**

*Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikationen, in Landeswährung*

| | Elementarbereich (ISCED 02) | | | | Primarbereich | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien[1] | 60 749 | 89 762 | 90 922 | 92 142 | 60 749 | 89 762 | 90 922 | 92 142 |
| Österreich | m | m | m | m | 29 022 | 34 122 | 38 225 | 56 787 |
| Kanada | m | m | m | m | 48 999 | 74 494 | 78 106 | 78 106 |
| Chile | 7 569 485 | 9 737 321 | 10 601 861 | 14 060 009 | 7 569 485 | 9 737 321 | 10 601 861 | 14 060 009 |
| Tschechien | 191 000 | 198 700 | 208 500 | 232 600 | 247 200 | 251 900 | 259 360 | 285 500 |
| Dänemark[2] | 350 272 | 397 571 | 397 571 | 397 571 | 392 335 | 435 797 | 459 819 | 459 819 |
| Estland | a | a | a | a | 10 400 | m | m | m |
| Finnland[3] | 28 611 | 30 900 | 30 900 | 30 900 | 32 412 | 37 518 | 39 769 | 42 155 |
| Frankreich[4] | 24 595 | 28 124 | 30 140 | 44 254 | 24 595 | 28 124 | 30 140 | 44 254 |
| Deutschland | m | m | m | m | 44 860 | 53 581 | 56 267 | 59 734 |
| Griechenland | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 |
| Ungarn | 1 922 004 | 2 594 705 | 2 786 906 | 3 651 808 | 1 922 004 | 2 594 705 | 2 786 906 | 3 651 808 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | a | m | m | m | 30 702 | 48 686 | 54 314 | 61 201 |
| Israel | 98 968 | 127 957 | 144 916 | 217 541 | 85 936 | 112 703 | 130 880 | 183 041 |
| Italien | 23 051 | 25 358 | 27 845 | 33 884 | 23 051 | 25 358 | 27 845 | 33 884 |
| Japan | m | m | m | m | 3 171 000 | 4 684 000 | 5 535 000 | 6 910 000 |
| Korea | 28 243 920 | 41 952 600 | 49 007 160 | 79 939 200 | 28 824 720 | 43 233 480 | 50 422 920 | 79 939 200 |
| Lettland | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m |
| Luxemburg[2] | 67 129 | 88 894 | 106 536 | 120 282 | 67 129 | 88 894 | 106 536 | 120 282 |
| Mexiko | 164 657 | 165 491 | 213 880 | 272 901 | 164 657 | 165 491 | 213 880 | 272 901 |
| Niederlande | 32 562 | 40 879 | 49 002 | 49 002 | 32 562 | 40 879 | 49 002 | 49 002 |
| Neuseeland[1] | m | m | m | m | 46 117 | 69 099 | 69 099 | 69 099 |
| Norwegen | 364 500 | 419 500 | 419 500 | 419 500 | 369 700 | 408 600 | 408 600 | 451 200 |
| Polen | 22 800 | 30 082 | 36 520 | 38 060 | 22 800 | 30 082 | 36 520 | 38 060 |
| Portugal | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 36 973 | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 36 973 |
| Slowakei[5] | 6 222 | 6 848 | 7 160 | 7 716 | 6 960 | 8 360 | 8 742 | 9 422 |
| Slowenien[5] | 16 864 | a | a | a | 16 864 | a | a | a |
| Spanien | 28 129 | 30 393 | 32 389 | 39 673 | 28 129 | 30 393 | 32 389 | 39 673 |
| Schweden[1,5,6] | 330 000 | 349 596 | 354 600 | 381 144 | 330 000 | 366 000 | 379 200 | 442 320 |
| Schweiz[7] | 72 200 | 89 888 | m | 110 038 | 79 053 | 98 458 | m | 120 881 |
| Türkei | 39 954 | 41 421 | 43 300 | 46 678 | 39 954 | 41 421 | 43 300 | 46 678 |
| Vereinigte Staaten[5,6] | 37 392 | 47 963 | 47 114 | 63 426 | 37 788 | 46 797 | 47 839 | 61 147 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[5] | 31 054 | 38 942 | 43 842 | 53 642 | 31 054 | 38 942 | 43 842 | 53 642 |
| Belgien (frz.) | 30 095 | 36 601 | 40 420 | 48 057 | 30 095 | 36 601 | 40 420 | 48 057 |
| England (UK) | 16 136 | a | a | 25 520 | 16 136 | a | a | 25 520 |
| Schottland (UK) | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 25 570 | m | m | m | 25 570 | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 17 967 105 | 36 599 868 | 36 599 868 | 36 599 868 | 17 967 105 | 36 599 868 | 36 599 868 | 36 599 868 |
| Costa Rica | 4 830 517 | 5 822 978 | 6 319 209 | 7 807 901 | 4 830 517 | 5 822 978 | 6 319 209 | 7 807 901 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 8 315 | 8 538 | 8 650 | 9 124 | 8 052 | 8 148 | 8 232 | 8 652 |
| Russische Föderation | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. Ohne die vom Arbeitnehmer gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Beinhaltet die vom Arbeitgeber gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen. (Slowenien: nur Lehrkräfte in allgemeinbildenden Fächern in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*
*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562714*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.4b (Forts.)

### Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (2015)

*Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikationen, in Landeswährung*

| | Sekundarbereich I (allgemeinbildend) | | | | Sekundarbereich II (allgemeinbildend) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt | Anfangsgehalt | Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung | Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung | Höchstgehalt |
| | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien[1] | 60 838 | 90 097 | 91 122 | 92 180 | 61 349 | 90 451 | 91 477 | 92 546 |
| Österreich | 30 340 | 36 819 | 41 334 | 58 736 | 31 775 | 39 079 | 44 500 | 64 896 |
| Kanada | 48 999 | 74 494 | 78 106 | 78 106 | 48 999 | 74 495 | 78 106 | 78 106 |
| Chile | 7 569 485 | 9 737 321 | 10 601 861 | 14 060 009 | 7 756 420 | 9 956 632 | 10 834 072 | 14 343 868 |
| Tschechien | 247 200 | 251 900 | 259 360 | 285 500 | 247 200 | 251 900 | 259 360 | 285 500 |
| Dänemark[2] | 394 687 | 441 498 | 467 714 | 467 714 | 391 835 | 509 119 | 509 119 | 509 119 |
| Estland | 10 400 | m | m | m | 10 400 | m | m | m |
| Finnland[3] | 35 005 | 40 519 | 42 951 | 45 528 | 37 120 | 44 580 | 46 363 | 49 145 |
| Frankreich[4] | 26 908 | 30 436 | 32 453 | 46 718 | 27 160 | 30 688 | 32 705 | 46 995 |
| Deutschland | 50 448 | 58 597 | 61 058 | 66 510 | 50 764 | 61 800 | 64 767 | 73 709 |
| Griechenland | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 | 13 104 | 15 000 | 17 592 | 24 756 |
| Ungarn | 1 922 004 | 2 594 705 | 2 786 906 | 3 651 808 | 2 105 922 | 2 842 995 | 3 053 587 | 4 001 252 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | 30 702 | 50 633 | 54 905 | 61 792 | 30 702 | 50 633 | 54 905 | 61 792 |
| Israel | 86 414 | 123 485 | 138 760 | 181 538 | 89 187 | 105 765 | 118 192 | 175 337 |
| Italien | 24 849 | 27 527 | 30 340 | 37 211 | 24 849 | 28 196 | 31 189 | 38 901 |
| Japan | 3 171 000 | 4 684 000 | 5 535 000 | 6 910 000 | 3 171 000 | 4 684 000 | 5 535 000 | 7 099 000 |
| Korea | 28 884 720 | 43 293 480 | 50 482 920 | 79 999 200 | 28 164 720 | 42 573 480 | 49 762 920 | 79 279 200 |
| Lettland | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m | 4 860 | 4 956 | 5 040 | m |
| Luxemburg[2] | 77 897 | 97 371 | 111 118 | 135 403 | 77 897 | 97 371 | 111 118 | 135 403 |
| Mexiko | 211 345 | 216 361 | 273 517 | 350 283 | 409 330 | 409 330 | 439 876 | 514 509 |
| Niederlande | 34 840 | 53 526 | 61 556 | 61 556 | 34 840 | 53 526 | 61 556 | 61 556 |
| Neuseeland[1] | 46 043 | 69 790 | 69 790 | 69 790 | 45 969 | 70 481 | 70 481 | 70 481 |
| Norwegen | 369 700 | 408 600 | 408 600 | 451 200 | 410 800 | 443 300 | 443 300 | 480 300 |
| Polen | 25 688 | 34 120 | 41 626 | 43 388 | 29 044 | 39 004 | 47 645 | 49 669 |
| Portugal | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 36 973 | 21 960 | 24 217 | 26 321 | 36 973 |
| Slowakei[5] | 6 960 | 8 360 | 8 742 | 9 422 | 6 960 | 8 360 | 8 742 | 9 422 |
| Slowenien[5] | 16 864 | a | a | a | 16 864 | a | a | a |
| Spanien | 31 415 | 33 969 | 36 153 | 43 852 | 31 415 | 33 969 | 36 153 | 44 250 |
| Schweden[1,5,6] | 330 000 | 372 000 | 387 018 | 456 000 | 342 000 | 385 200 | 401 400 | 473 316 |
| Schweiz[7] | 89 509 | 111 951 | m | 136 922 | 100 477 | 128 978 | m | 153 963 |
| Türkei | 39 954 | 41 421 | 44 527 | 46 678 | 39 954 | 41 421 | 44 527 | 46 678 |
| Vereinigte Staaten[5,6] | 38 475 | 45 514 | 48 930 | 59 218 | 39 972 | 46 614 | 51 817 | 59 217 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[5] | 31 054 | 38 942 | 43 842 | 53 642 | 38 743 | 49 379 | 56 311 | 67 864 |
| Belgien (frz.) | 30 095 | 36 601 | 40 420 | 48 057 | 30 095 | 36 601 | 40 420 | 48 057 |
| England (UK) | 16 136 | a | a | 25 520 | 16 136 | a | a | 25 520 |
| Schottland (UK) | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 | 21 867 | 34 887 | 34 887 | 34 887 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 25 570 | m | m | m | 25 570 | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 17 967 105 | 36 599 868 | 36 599 868 | 36 599 868 | 17 967 105 | 36 599 868 | 36 599 868 | 36 599 868 |
| Costa Rica | 6 721 028 | 8 053 858 | 8 720 273 | 10 719 517 | 6 721 028 | 8 053 858 | 8 720 273 | 10 719 517 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 8 052 | 8 148 | 8 232 | 8 652 | 8 052 | 8 148 | 8 232 | 8 652 |
| Russische Föderation | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. Ohne die vom Arbeitnehmer gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Beinhaltet die vom Arbeitgeber gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen. (Slowenien: nur Lehrkräfte in allgemeinbildenden Fächern in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*
*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562714*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.4e

### Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2015)

| | Kaufkraftparität für den privaten Verbrauch (KKP)[1] | | | Deflator des privaten Verbrauchs (2005 = 100) | | | | | | | | | | | | Referenzjahr für die Angaben von Gehältern im Jahr 2015 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2014 | 2015 | Jan. 2015 | Jan. 2000 | Jan. 2005 | Jan. 2006 | Jan. 2007 | Jan. 2008 | Jan. 2009 | Jan. 2010 | Jan. 2011 | Jan. 2012 | Jan. 2013 | Jan. 2014 | Jan. 2015 | |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australien | 1,54 | 1,55 | 1,55 | 88 | 100 | 103 | 106 | 110 | 113 | 116 | 118 | 121 | 124 | 127 | 130 | 2015 |
| Österreich | 0,85 | 0,86 | 0,85 | 91 | 100 | 102 | 105 | 107 | 108 | 110 | 112 | 115 | 118 | 121 | 123 | 2014/2015 |
| Kanada | 1,31 | 1,34 | 1,33 | 91 | 100 | 101 | 103 | 105 | 105 | 106 | 108 | 110 | 111 | 113 | 115 | 2014/2015 |
| Chile | 407,97 | 419,23 | 413,60 | 86 | 100 | 104 | 107 | 113 | 118 | 121 | 125 | 129 | 133 | 138 | 146 | 2015 |
| Tschechien | 14,01 | 14,05 | 14,03 | 90 | 100 | 101 | 104 | 108 | 111 | 112 | 113 | 115 | 117 | 117 | 118 | 2014/2015 |
| Dänemark | 8,38 | 8,33 | 8,35 | 92 | 100 | 102 | 104 | 106 | 109 | 111 | 113 | 116 | 118 | 119 | 120 | 2014/2015 |
| Estland | 0,60 | 0,60 | 0,60 | 82 | 100 | 105 | 112 | 121 | 126 | 128 | 134 | 141 | 145 | 148 | 148 | 2014/2015 |
| Finnland | 0,98 | 0,98 | 0,98 | 93 | 100 | 101 | 103 | 106 | 108 | 110 | 113 | 116 | 119 | 121 | 122 | 2014/2015 |
| Frankreich | 0,86 | 0,86 | 0,86 | 92 | 100 | 102 | 104 | 107 | 107 | 107 | 109 | 111 | 112 | 112 | 112 | 2014/2015 |
| Deutschland | 0,82 | 0,82 | 0,82 | 93 | 100 | 101 | 103 | 104 | 105 | 106 | 108 | 110 | 111 | 112 | 113 | 2014/2015 |
| Griechenland | 0,70 | 0,70 | 0,70 | 87 | 100 | 103 | 107 | 111 | 114 | 116 | 120 | 121 | 121 | 118 | 115 | 2015 |
| Ungarn | 144,11 | 144,92 | 144,52 | 73 | 100 | 103 | 108 | 115 | 121 | 125 | 130 | 136 | 142 | 144 | 144 | 2015 |
| Island | 151,19 | 155,30 | 153,24 | 82 | 100 | 104 | 110 | 121 | 139 | 150 | 154 | 161 | 169 | 174 | 177 | m |
| Irland | 0,99 | 1,00 | 1,00 | 83 | 100 | 102 | 105 | 107 | 105 | 100 | 100 | 101 | 102 | 104 | 105 | 2014/2015 |
| Israel | 4,43 | 4,38 | 4,41 | 93 | 100 | 102 | 104 | 107 | 111 | 114 | 118 | 121 | 123 | 124 | 124 | 2014/2015 |
| Italien | 0,83 | 0,82 | 0,82 | 87 | 100 | 102 | 105 | 108 | 109 | 110 | 112 | 115 | 117 | 118 | 118 | 2014/2015 |
| Japan | 109,10 | 109,52 | 109,31 | 105 | 100 | 100 | 99 | 99 | 98 | 96 | 94 | 94 | 93 | 94 | 95 | 2014/2015 |
| Korea | 996,17 | 1 037,17 | 1 016,67 | 84 | 100 | 102 | 104 | 107 | 111 | 114 | 117 | 121 | 123 | 124 | 125 | 2015 |
| Lettland | 0,57 | 0,57 | 0,57 | 77 | 100 | 110 | 122 | 137 | 143 | 139 | 141 | 148 | 150 | 152 | 153 | 2014/2015 |
| Luxemburg | 0,97 | 0,99 | 0,98 | 90 | 100 | 103 | 105 | 108 | 109 | 110 | 112 | 115 | 117 | 118 | 118 | 2014/2015 |
| Mexiko | 9,32 | 9,74 | 9,53 | 80 | 100 | 104 | 109 | 115 | 121 | 127 | 132 | 137 | 142 | 147 | 153 | 2014/2015 |
| Niederlande | 0,89 | 0,89 | 0,89 | 88 | 100 | 102 | 105 | 107 | 107 | 107 | 109 | 111 | 113 | 115 | 115 | 2014/2015 |
| Neuseeland | 1,60 | 1,62 | 1,61 | 92 | 100 | 102 | 105 | 108 | 111 | 113 | 116 | 118 | 119 | 119 | 120 | 2015 |
| Norwegen | 9,96 | 10,18 | 10,07 | 91 | 100 | 101 | 103 | 106 | 109 | 111 | 113 | 114 | 116 | 118 | 121 | 2014/2015 |
| Polen | 1,89 | 1,87 | 1,88 | 84 | 100 | 102 | 104 | 107 | 111 | 113 | 118 | 122 | 125 | 125 | 124 | 2014/2015 |
| Portugal | 0,67 | 0,67 | 0,67 | 85 | 100 | 104 | 107 | 111 | 111 | 111 | 113 | 115 | 116 | 117 | 118 | 2014/2015 |
| Slowakei | 0,55 | 0,54 | 0,55 | 76 | 100 | 104 | 108 | 111 | 114 | 115 | 117 | 122 | 125 | 125 | 125 | 2014/2015 |
| Slowenien | 0,66 | 0,65 | 0,66 | 76 | 100 | 102 | 106 | 111 | 114 | 116 | 117 | 119 | 121 | 121 | 121 | 2014/2015 |
| Spanien | 0,75 | 0,75 | 0,75 | 85 | 100 | 104 | 107 | 111 | 112 | 113 | 115 | 118 | 120 | 121 | 121 | 2014/2015 |
| Schweden | 9,20 | 9,35 | 9,28 | 93 | 100 | 101 | 102 | 105 | 108 | 110 | 111 | 113 | 113 | 114 | 115 | 2015 |
| Schweiz | 1,44 | 1,43 | 1,44 | 97 | 100 | 101 | 102 | 104 | 105 | 105 | 105 | 105 | 104 | 103 | 103 | 2014/2015 |
| Türkei | 1,41 | 1,52 | 1,46 | 28 | 100 | 109 | 118 | 128 | 138 | 147 | 160 | 174 | 186 | 199 | 212 | 2015 |
| Vereinigte Staaten | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 90 | 100 | 103 | 105 | 108 | 110 | 111 | 113 | 116 | 117 | 119 | 120 | 2014/2015 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.)[2] | 0,86 | 0,87 | 0,87 | 90 | 100 | 103 | 106 | 109 | 111 | 111 | 114 | 117 | 119 | 120 | 120 | 2015 |
| Belgien (frz.)[2] | 0,86 | 0,87 | 0,87 | 90 | 100 | 103 | 106 | 109 | 111 | 111 | 114 | 117 | 119 | 120 | 120 | 2015 |
| England (UK)[3] | 0,80 | 0,80 | 0,80 | 95 | 100 | 102 | 105 | 108 | 111 | 112 | 115 | 119 | 121 | 124 | 125 | 2014/2015 |
| Schottland (UK)[3] | 0,80 | 0,80 | 0,80 | 95 | 100 | 102 | 105 | 108 | 111 | 112 | 115 | 119 | 121 | 124 | 125 | 2014/2015 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | 1,88 | 2,04 | 1,96 | 65 | 100 | 106 | 112 | 118 | 126 | 135 | 144 | 156 | 168 | 179 | 194 | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | 1 231,63 | 1 291,74 | 1 261,68 | 72 | 100 | 104 | 109 | 115 | 120 | 124 | 128 | 133 | 136 | 140 | 147 | 2015 |
| Costa Rica | 375,42 | 377,96 | 376,69 | 56 | 100 | 115 | 129 | 144 | 154 | 159 | 167 | 173 | 178 | 185 | 189 | 2015 |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 99 | 100 | 104 | 109 | 118 | 127 | 131 | 134 | 139 | 142 | 142 | 142 | 2014/2015 |
| Russische Föd. | 22,59 | 25,36 | 23,98 | 48 | 100 | 110 | 120 | 132 | 148 | 160 | 172 | 185 | 196 | 210 | 235 | 2014/2015 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien. 3. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.*
*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562771*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.4f

### Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2015)

*Durchschnittliche tatsächliche Jahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften*

| | Elementarbereich (ISCED 02) | | | | Primarbereich | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 |
| | (1) | (2) | (3) | (8) | (9) | (10) | (11) | (16) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien | m | m | 77 641 | m | m | m | 78 352 | 81 730 |
| Österreich[1] | m | m | m | m | m | m | m | 47 416 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | m | m | m | 11 494 412 | m | m | m | 11 258 028 |
| Tschechien | m | m | 228 603 | 277 809 | m | m | 290 682 | 325 614 |
| Dänemark[2] | m | m | 372 336 | 396 252 | m | m | 452 337 | 480 636 |
| Estland | m | m | m | 8 807 | m | m | m | 13 254 |
| Finnland[3] | m | m | 29 759 | 32 637 | 28 723 | 35 654 | 40 458 | 44 085 |
| Frankreich | m | m | 31 490 | m | m | m | 31 200 | m |
| Deutschland | m | m | m | m | m | m | m | 53 610 |
| Griechenland | m | m | m | 16 085 | m | m | m | 16 085 |
| Ungarn | m | m | 2 217 300 | 3 238 584 | m | m | 2 473 800 | 3 373 500 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | m | m | 110 959 | 161 247 | m | m | 123 151 | 162 049 |
| Italien | m | m | 25 774 | 28 672 | m | m | 25 774 | 28 672 |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | m | m | m | 7 435 | m | m | m | 9 981 |
| Luxemburg | m | m | 88 315 | 93 705 | m | m | 88 315 | 93 705 |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | m | m | 43 374 | 45 126 | m | m | 43 374 | 45 126 |
| Neuseeland | m | m | m | m | m | m | m | 68 833 |
| Norwegen | m | 289 548 | 368 580 | 448 797 | m | 348 877 | 422 930 | 505 878 |
| Polen | m | m | 40 626 | 49 856 | m | m | 46 862 | 57 738 |
| Portugal | m | m | m | 31 234 | m | m | m | 28 561 |
| Slowakei | m | m | m | 8 986 | m | m | m | 12 185 |
| Slowenien[4] | m | m | m | 17 349 | m | m | m | 24 069 |
| Spanien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Schweden[5] | 204 516 | 252 268 | 296 997 | 343 285 | 239 887 | 288 154 | 323 621 | 378 684 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 38 028 | 40 268 | 48 103 | 50 946 | 38 746 | 41 059 | 49 133 | 52 516 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | m | m | 41 046 | 44 357 | m | m | 41 543 | 44 848 |
| Belgien (frz.) | m | m | m | 42 741 | m | m | m | 42 468 |
| England (UK) | 22 968 | 29 418 | 33 680 | 33 422 | 22 968 | 29 418 | 33 680 | 33 422 |
| Schottland (UK)[6] | m | m | 31 884 | 33 166 | m | m | 31 884 | 33 166 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | m | m | 9 732 | m | m | m | 9 732 |
| Russische Föderation[7] | m | m | m | 417 670 | m | m | m | 501 312 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2011 bis 2014, d. h. die Spalten (4) bis (7), (12) bis (15), (20) bis (23) und (28) bis (31), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Vor 2015 sind auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren) unterrichten. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02). 5. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.*

*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562790*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*







### Tabelle X2.4f (Forts.)

**Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2015)**

*Durchschnittliche tatsächliche Jahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften*

| | Sekundarbereich I | | | | Sekundarbereich II | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 |
| | (17) | (18) | (19) | (24) | (25) | (26) | (27) | (32) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | |
| Australien | m | m | 78 221 | 82 516 | m | m | 78 225 | 82 542 |
| Österreich[1] | m | m | m | 55 799 | m | m | m | 60 152 |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | m | m | m | 11 325 494 | m | m | m | 12 365 587 |
| Tschechien | m | m | 289 771 | 325 034 | m | m | 313 534 | 338 662 |
| Dänemark[2] | m | m | 457 728 | 486 492 | m | m | m | 553 880 |
| Estland | m | m | m | 13 254 | m | m | m | 13 254 |
| Finnland[3] | 32 919 | 39 519 | 44 421 | 48 497 | 37 728 | 44 051 | 49 808 | 54 378 |
| Frankreich | m | m | 37 227 | m | m | m | 41 783 | m |
| Deutschland | m | m | m | 59 153 | m | m | m | 62 760 |
| Griechenland | m | m | m | 17 103 | m | m | m | 17 103 |
| Ungarn | m | m | 2 473 800 | 3 373 500 | m | m | 2 814 100 | 3 588 180 |
| Island | m | m | m | m | m | m | 5 172 300 | m |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | m | m | 126 309 | 176 907 | m | m | 133 790 | 160 763 |
| Italien | m | m | 27 170 | 28 581 | m | m | 28 986 | 30 991 |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | m | m | m | 9 320 | m | m | m | 10 430 |
| Luxemburg | m | m | 101 471 | 106 650 | m | m | 101 471 | 106 650 |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | m | m | 52 831 | 56 796 | m | m | 52 831 | 56 796 |
| Neuseeland | m | m | m | 70 223 | m | m | m | 74 624 |
| Norwegen | m | 348 877 | 422 930 | 505 878 | m | 372 694 | 449 704 | 555 315 |
| Polen | m | m | 47 410 | 58 907 | m | m | 46 147 | 57 837 |
| Portugal | m | m | m | 27 903 | m | m | m | 30 431 |
| Slowakei | m | m | m | 12 185 | m | m | m | 12 176 |
| Slowenien[4] | m | m | m | 24 504 | m | m | m | 25 989 |
| Spanien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Schweden[5] | 247 793 | 290 058 | 324 639 | 389 624 | 265 488 | 315 592 | 347 967 | 405 662 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 39 500 | 41 873 | 50 158 | 53 548 | 41 124 | 43 588 | 52 188 | 55 328 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | m | m | 41 277 | 43 718 | m | m | 54 381 | 56 594 |
| Belgien (frz.) | m | m | m | 41 586 | m | m | m | 53 006 |
| England (UK) | 25 347 | 32 355 | 36 173 | 36 016 | 25 347 | 32 355 | 36 173 | 36 016 |
| Schottland (UK)[6] | m | m | 31 884 | 33 166 | m | m | 31 884 | 33 166 |
| **Partnerländer** | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | m | m | 9 732 | m | m | m | 9 732 |
| Russische Föderation[7] | m | m | m | 501 312 | m | m | m | 501 312 |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2011 bis 2014, d. h. die Spalten (4) bis (7), (12) bis (15), (20) bis (23) und (28) bis (31), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*

*1. Vor 2015 sind auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren) unterrichten. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02). 5. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.*

*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*

*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562790*

*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.5

### Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung (in %), nach Qualifikation (2015)

*Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikationen bzw. üblichen Qualifikationen*

| | Elementarbereich (ISCED 02) | | | Primarbereich | | | Sekundarbereich I | | | Sekundarbereich II | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Unterschied zwischen Mindest- und den üblichen Qualifikationen von Lehrkräften? | Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (in %) | Anteil der Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen (in %) | Unterschied zwischen Mindest- und den üblichen Qualifikationen von Lehrkräften? | Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (in %) | Anteil der Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen (in %) | Unterschied zwischen Mindest- und den üblichen Qualifikationen von Lehrkräften? | Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (in %) | Anteil der Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen (in %) | Unterschied zwischen Mindest- und den üblichen Qualifikationen von Lehrkräften? | Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (in %) | Anteil der Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen (in %) |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | m | m | m | Nein | x(6) | 100 | Nein | x(9) | 100 | Nein | x(12) | 100 |
| Kanada | m | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| Chile | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m |
| Tschechien | Ja | 5 | 88 | Ja | 4 | 95 | Ja | 2 | 95 | Ja | 1 | 96 |
| Dänemark | Nein | x(3) | 100 | Nein | x(6) | 100 | Nein | x(9) | 100 | Nein | x(12) | 100 |
| Estland | Ja | 13 | 45 | Ja | 10 | 68 | Ja | 9 | 71 | Ja | 8 | 78 |
| Finnland | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| Frankreich | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| Deutschland | Nein | m | m | Nein | x(6) | 100 | Ja | x(9) | 100 | Ja | x(12) | 100 |
| Griechenland | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| Ungarn | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m |
| Israel | Ja | x(3) | 74 | Ja | x(6) | 62 | Ja | x(9) | 50 | Ja | x(12) | 48 |
| Italien | Ja | a | m | Ja | a | m | Ja | a | m | Ja | a | m |
| Japan | m | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| Korea | Ja | 14 | 41 | Nein | x(6) | 62 | Nein | x(9) | 62 | Nein | x(12) | 54 |
| Lettland | Nein | x(3) | 100 | Nein | x(6) | 100 | Nein | x(9) | 100 | Nein | x(12) | 100 |
| Luxemburg | a | a | a | a | a | a | a | a | a | a | a | a |
| Mexiko | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m |
| Niederlande | Nein | x(6) | x(6) | Nein | x(6) | 100 | Nein | m | m | Ja | m | m |
| Neuseeland | m | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m |
| Norwegen | Nein | m | m | Ja | 5–10 | 75–80 | Ja | 35–40 | 75–80 | Ja | 9 | 50–55 |
| Polen | Ja | 1 | 94 | Ja | 0 | 97 | Ja | 2 | 98 | Nein | x(12) | 98 |
| Portugal | Ja | a | a | Ja | a | a | Ja | a | a | Ja | a | a |
| Slowakei | Nein | x(3) | 52 | Nein | x(6) | 90 | Nein | x(9) | 96 | Nein | x(12) | 94 |
| Slowenien | Ja | a | m | Ja | a | m | Ja | a | m | Ja | a | m |
| Spanien | Nein | x(3) | 100 | Nein | x(6) | 100 | Nein | x(9) | 88 | Nein | x(12) | 100 |
| Schweden | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| Schweiz | Nein | m | m | Nein | m | m | Ja | m | m | Nein | m | m |
| Türkei | Nein | x(3) | 100 | Nein | x(6) | 100 | Nein | x(9) | 100 | Nein | x(12) | 100 |
| Vereinigte Staaten | Ja | 37 | 55 | Ja | 37 | 53 | Ja | 33 | 55 | Ja | 32 | 56 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | Ja | 2 | 98 | Ja | 14 | 86 | Ja | 15 | 85 | Ja | 26 | 74 |
| Belgien (frz.) | Ja | 0 | 100 | Ja | 1 | 98 | Ja | 1 | 95 | Ja | 1 | 82 |
| England (UK) | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m |
| Schottland (UK) | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m | Nein | m | m |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | Nein | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | Ja | 0 | 2 | Ja | 2 | 2 | Ja | 0 | 3 | Ja | x(8) | x(9) |
| Costa Rica | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m | Ja | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | Ja | 13 | 45 | Ja | 4 | 61 | Ja | 3 | 58 | Ja | 0 | 53 |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*Quelle: OECD. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562809*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

## Tabelle X2.6

### Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- sowie Sekundarbereich I und II (in %), nach Bildungsstand (2015)

| | Elementarbereich (ISCED 02) | | | Primarbereich | | | Sekundarbereich I | | | Sekundarbereich II | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter | Abschluss ISCED-Stufe 6 | Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8 | Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter | Abschluss ISCED-Stufe 6 | Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8 | Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter | Abschluss ISCED-Stufe 6 | Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8 | Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter | Abschluss ISCED-Stufe 6 | Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8 |
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
| **OECD Länder** | | | | | | | | | | | | |
| Australien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Österreich | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kanada | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Chile | 2 | 98 | x(2) | 1 | 99 | x(5) | 1 | 99 | x(8) | 1 | 99 | x(11) |
| Tschechien | 79 | 14 | 8 | 9 | 4 | 87 | 6 | 5 | 89 | 4 | 3 | 94 |
| Dänemark | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| Estland | 39 | 40 | 21 | 9 | 18 | 73 | 7 | 16 | 77 | 4 | 13 | 83 |
| Finnland | 29 | 65 | 6 | 3 | 9 | 88 | 3 | 6 | 91 | 0 | 1 | 99 |
| Frankreich[1] | 24 | 65 | 10 | x(1) | x(2) | x(3) | 8 | 71 | 21 | x(7) | x(8) | x(9) |
| Deutschland | m | m | m | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 |
| Griechenland | a | m | m | a | m | m | a | m | m | a | m | m |
| Ungarn | 5 | 94 | 1 | 1 | 89 | 11 | 1 | 89 | 11 | 1 | 33 | 66 |
| Island | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Irland | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Israel | 10 | 71 | 19 | 6 | 65 | 28 | 3 | 51 | 46 | 9 | 48 | 43 |
| Italien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Japan | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Korea | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Lettland | 14 | 86 | m | 4 | 96 | m | 6 | 94 | m | 3 | 97 | m |
| Luxemburg | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Mexiko | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Niederlande | 0 | x(5) | x(6) | 0 | 83 | 17 | 0 | 64 | 36 | 0 | x(8) | x(9) |
| Neuseeland | m | m | m | 13 | 85 | 2 | 12 | 84 | 4 | 4 | 87 | 9 |
| Norwegen | 4 | 95 | 1 | 3 | 91 | 5 | 3 | 91 | 5 | 0 | 43 | 56 |
| Polen | 4 | 8 | 88 | 1 | 3 | 97 | 0 | 2 | 98 | 0 | 1 | 99 |
| Portugal | a | 12 | 88 | a | 8 | 92 | a | 4 | 96 | a | 4 | 96 |
| Slowakei | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Slowenien | 57 | 29 | 14 | 24 | 3 | 73 | 28 | 2 | 70 | 2 | 1 | 97 |
| Spanien | 0 | 78 | 22 | 0 | 80 | 20 | 0 | 11 | 89 | 0 | 3 | 97 |
| Schweden | 47 | 50 | 3 | 5 | 72 | 23 | 4 | 25 | 71 | 3 | 13 | 84 |
| Schweiz | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Türkei | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Vereinigte Staaten | 3 | 44 | 53 | 3 | 41 | 56 | 4 | 40 | 56 | 5 | 35 | 60 |
| **Subnationale Einheiten** | | | | | | | | | | | | |
| Belgien (fläm.) | 1 | 99 | 0 | 2 | 98 | 1 | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 100 |
| Belgien (frz.) | 0 | 99 | 1 | 2 | 96 | 3 | 2 | 84 | 15 | 1 | 12 | 87 |
| England (UK) | 2 | 46 | 52 | 2 | 46 | 52 | 1 | 20 | 79 | 1 | 20 | 79 |
| Schottland (UK) | 0 | 100 | x(2) | 0 | 100 | x(5) | 0 | 100 | x(8) | 0 | 100 | x(11) |
| **Partnerländer** | | | | | | | | | | | | |
| Argentinien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Brasilien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| China | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Kolumbien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Costa Rica | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Indonesien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Litauen | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Russische Föd. | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Saudi-Arabien | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Südafrika | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |

*Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.*
*1. Angaben für Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich. Angaben für Sekundarbereich I beziehen sich auf Sekundarbereich I und II.*
*Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).*
*StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933562828*
*Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.*

# Anhang 3
# Quellen, Methoden und technische Hinweise

Anhang 3 zu Quellen und Methoden
liegt nur in elektronischer Form vor.

Er kann eingesehen werden unter
*www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*

# Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Nachfolgend sind die Namen der Ländervertreter aufgeführt, die an den INES-Sitzungen und den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

## INES-Arbeitsgruppe

Frau Maria Laura ALONSO (Argentinien)
Herr Julián FALCONE (Argentinien)
Frau Marcela JÁUREGUI (Argentinien)
Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Herr Patrick DONALDSON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Cheryl HOPKINS (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Herr Pieter VOS (Belgien)
Frau Naomi WAUTERICKX (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Herr Carlos SOTO (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Frau Johanne Snog GILLSBERG (Dänemark)
Frau Signe Tychsen PHILIP (Dänemark)
Frau Stine Albeck SEITZBERG (Dänemark)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Herr Michael LENZEN (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Signe UUSTAL (Estland)
Herr Jan PAKULSKI (Europäische Kommission)
Frau Christine COIN (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Jacques LANNELUC (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Herr Cedric AFSA (Frankreich)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Mireille DUBOIS (Frankreich)
Frau Nadine ESQUIEU (Frankreich)
Frau Saskia KESKPAIK (Frankreich)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Frau Stéphanie LEMERLE (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Marguerite RUDOLF (Frankreich)
Herr Boubou TRAORE (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Antonios KRITIKOS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Evdokia OIKONOMOU (Griechenland)
Herr Athanasios STAVROPOULOS (Griechenland)
Frau Madga TRANTALLIDI (Griechenland)
Frau Ida KINTAMANI (Indonesien)
Herr Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonesien)
Frau Siti SOFIA (Indonesien)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Frau Osnat LANDAUV (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Michal SALANSKI (Israel)
Frau Naama STEINBERG (Israel)
Frau Francesca BROTTO (Italien)
Herr Massimiliano CICCIA (Italien)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Paola DI GIROLAMO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Paolo SESTITO (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Herr Yu KAMEOKA (Japan)
Herr Takashi KIRYU (Japan)
Herr Daisaku MATSUKUBO (Japan)
Herr Hiromi SASAI (Japan)
Herr Kenichiro TAKAHASHI (Japan)
Frau Hiromi TANAKA (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Anastasia CHERNYHK (Kanada)
Herr Tomasz GLUSZYNSKI (Kanada)
Frau Simone GREENBERG (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Herr Michael MARTIN (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Kanada)
Herr Janusz ZIEMINSKI (Kanada)
Frau Helga HERNANDEZ (Kolumbien)
Herr Javier Andrés RUBIO (Kolumbien)

Frau Rocio SERRATO (Kolumbien)
Herr Wilfer VALERO (Kolumbien)
Frau Azucena VALLEJO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Herr Victor Alejandro VENEGAS (Kolumbien)
Frau Bo Young CHOI (Korea)
Herr Sung HO PARK (Korea)
Herr Jong Boo KANG (Korea)
Frau Hyoung Sun KIM (Korea)
Frau Hee Kyung KWON (Korea)
Frau Eun Ji LEE (Korea)
Herr Ho Hyeong LEE (Korea)
Frau Sung Bin MOON (Korea)
Frau Yeong OK KIM (Korea)
Frau Modra JANSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Zane PALLO-MANGALE (Lettland)
Frau Anita ŠVARCKOPFA (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Gailė DAPŠIENĖ (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Julija UMBRASAITĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)
Frau Teresa BRACHO GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Rolando Erick MAGAÑA RODRIGUEZ (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Frau María del Carmen REYES GUERRERO (Mexiko)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Danielle ANDARABI (Niederlande)
Herr Maarten BALVERS (Niederlande)
Herr Joost SCHAACKE (Niederlande)
Frau Priscilla TEDJAWIRJA (Niederlande)
Frau Anouschka VAN DER MEULEN (Niederlande)
Frau Floor VAN OORT (Niederlande)
Herr Sadiq Kwesi BOATENG (Norwegen)
Herr Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Frau Suzanne SKJØRBERG (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Herr Andrzej KURKIEWICZ (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Małgorzata ŻYRA (Polen)
Frau Mónica LUENGO (Portugal)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Marco PIMENTA (Portugal)
Herr Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Herr Fares Q. ALRAWASHDEH (Saudi-Arabien)
Frau Anna ERIKSSON (Schweden)
Frau Maria GÖTHERSTRÖM (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Herr Peter BRODNIANSKY (Slowakei)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Danica OMASTOVA (Slowakei)
Herr Roman SAJBIDOR (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Herr Dejan ARANĐELOVIĆ (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Jadranka TUŠ (Slowenien)
Frau Darja VIDMAR (Slowenien)
Herr Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Spanien)
Herr Miguel Ángel BALDUQUE GARCIA (Spanien)
Herr Leonardo CARUANA DE LAS CAGIGAS (Spanien)
Herr Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Spanien)
Frau Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr Jacques APPELGRYN (Südafrika)
Herr Nyokong MOSIUOA (Südafrika)
Frau Bheki MPANZA (Südafrika)
Frau Hersheela NARSEE (Südafrika)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Nuriye KABASAKAL (Türkei)
Frau Yaşar Pınar ÖZMEN (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Frau Anuja SINGH (UNESCO)
Herr Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)
Frau Tünde HAGYMÁSY (Ungarn)

Herr Tamás HAVADY (Ungarn)
Herr Tibor KÖNYVESI (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Krisztián SZÉLL (Ungarn)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Frau Emily KNOWLES (Vereinigtes Königreich)
Frau Melissa DILIBERTI (Vereinigte Staaten)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren MUSU-GILLETTE (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Vereinigte Staaten)

## Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Herr Patrick DONALDSON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Cheryl HOPKINS (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Genevieve HINDRYCKX (Belgien)
Frau Naomi WAUTERICKX (Belgien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Margarete da SILVA SOUZA (Brasilien)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Herr Carlos SOTO (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Herr Dianny HERNANDEZ RUIZ (Costa Rica)
Frau María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Sylvia SCHILL (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Herr Priit LAANOJA (Estland)
Frau Katrin REIN (Estland)
Frau Eve TÕNISSON (Estland)
Frau Signe UUSTAL (Estland)
Frau Aune VALK (Estland)
Herr Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Europäische Kommission)
Frau Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Herr Cédric AFSA (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Vasileios KARAVITIS (Griechenland)
Herr Apostolos LINARDIS (Griechenland)
Herr Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Magda TRANTALLIDI (Griechenland)
Herr Georgios VAFIAS (Griechenland)
Herr Dimitrios VATIKIOTIS (Griechenland)
Herr Stylianos ZACHARIOU (Griechenland)
Frau Helen MAXWELL (Irland)
Frau Helen MCGRATH (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Frau Tracey SHANKS (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yonatan HAYUN (Israel)
Frau Rebecca KRIEGER (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Herr Dan SHEINBERG (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Frau Dallas MORROW (Kanada)
Frau Bo Young CHOI (Korea)
Herr Han GU RYU (Korea)
Herr Seung Rok HWANG (Korea)
Frau Sook Weon IN (Korea)
Herr Jong Boo KANG (Korea)
Frau Hyoung Sun KIM (Korea)
Frau Hee Kyung KWON (Korea)
Herr Ho Hyeong LEE (Korea)
Frau Seung MI LEE (Korea)
Frau Yeong OK KIM (Korea)
Herr Kirak RYU (Korea)
Frau Hea Jun YOON (Korea)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Gailė DAPŠIENĖ (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Julija UMBRASAITĖ (Litauen)
Frau Karin MEYER (Luxemburg)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)

Herr Ted REININGA (Niederlande)
Frau Tanja TRAAG (Niederlande)
Herr Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Herr Bernard VERLAAN (Niederlande)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Sadiq-Kwesi BOATENG (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Hanna ZIELIŃSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Natalia KOVALEVA (Russische Föderation)
Frau Elena SABELNIKOVA (Russische Föderation)
Frau Olga ZAITSEVA (Russische Föderation)
Frau Ann-Charlott LARSSON (Schweden)
Herr Staffan NILSSON (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Vorsitz LSO-Network, Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Herr Matej DIVJAK (Slowenien)
Frau Tina OSVALD (Slowenien)
Frau Tatjana SKRBEC (Slowenien)
Frau Raquel HIDALGO (Spanien)
Herr Jesús IBÁÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Raúl SAN SEGUNDO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOĞLU (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Frau Alison KENNEDY (UNESCO-Institut für Statistik [UIS])
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Krisztián SZÉLL (Ungarn)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Frau Alicia HEPTINSTALL (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

## Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Antonella SALPIETRO (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Peter STANISTREET (Australien)
Herr Michael STAPLETON (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Herr Carlos SOTO (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Herr Jorgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Stefan BRINGS (Deutschland)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Signe UUSTAL (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Lene MEJER (Europäische Kommission)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Arlette DELHAXHE (Eurydice)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Magda TRANTALLIDI (Griechenland)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Livnat GABRIELOV (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Herr Rakan MORAD SHANNAN (Israel)
Frau Gianna BARBIERI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Richard FRANZ (Kanada)
Frau Simone GREENBERG (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Herr Klarka ZEMAN (Kanada)
Frau Bo Young CHOI (Korea)
Herr Sung HO PARK (Korea)
Herr Jong Boo KANG (Korea)
Frau Han Nah KIM (Korea)

Frau Hyoung Sun KIM (Korea)
Herr Yeon Cheon KIM (Korea)
Frau Hee Kyung KWON (Korea)
Herr Ho Hyeong LEE (Korea)
Frau Su Jin LEE (Korea)
Frau Yeong OK KIM (Korea)
Frau Sunae YUN (Korea)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Herr Ovidijus DAMSKIS (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Julija UMBRASAITĖ (Litauen)
Herr Gilles HIRT (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Herr Cyril MAKO (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Herr Hans RUESINK (Vorsitz NESLI-Netzwerk, Niederlande)
Herr Dick VAN VLIET (Niederlande)
Herr Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Herr Christian LOVERING (Schweden)
Frau Helena WINTGREN (Schweden)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Slowenien)
Frau Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Spanien)
Herr José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spanien)
Herr Joaquin MARTIN MUÑOZ (Spanien)
Herr Joaquín VERA MOROS (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Nuriye KABASAKAL (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr Olivier LABÉ (UNESCO)
Frau Anna IMRE (Ungarn)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Herr Adrian HIGGINBOTHAM (Vereinigtes Königreich)
Herr Yousaf KANAN (Vereinigtes Königreich)
Herr Christopher MORRISS (Vereinigtes Königreich)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren MUSU-GILETTE (Vereinigte Staaten)

## Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Anna BORKOWSKY (LSO-Beraterin)
Frau Susan COPELAND (Edition)
Herr Patrice DE BROUCKER (LSO-Berater)
Frau Fiona HINCHCLIFFE (Edition)
Frau Sally Caroline HINCHCLIFFE (Edition)
Frau Marion SCHNEPF (Layout)
Herr Dan SHERMAN (LSO-Berater)
Frau Fung-Kwan TAM (Layout)

# Education Indicators in Focus

*Education Indicators in Focus* ist eine fortlaufende Serie von kurzen OECD-Abhandlungen zu einzelnen Indikatoren in *Bildung auf einen Blick*, die für politische Entscheidungsträger und Fachleute von besonderem Interesse sind. Sie enthalten detaillierte Informationen und Analysen zu aktuellen Themen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich sowie zum Fort- und Weiterbildungsbereich für Erwachsene aus einer globalen Perspektive. Ihre Kombination aus ansprechenden Texten, Tabellen und Abbildungen stellt die dringendsten Fragen aus Bildungspolitik und -praxis in einen internationalen Zusammenhang.

Die gesamte Serie ist verfügbar in
*Englisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267077*
*Französisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267093*

How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?
*Education Indicators in Focus*, No. 53 (2017)
*http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en*

Who bears the cost of early childhood education and how does it affect enrolment?
*Education Indicators in Focus*, No. 52 (2017)
*http://dx.doi.org/10.1787/e1a6c198-en*

Tuition fee reforms and international mobility
*Education Indicators in Focus*, No. 51 (2017)
*http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en*

Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries
*Education Indicators in Focus*, No. 50 (2017)
*http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en*

Gender imbalances in the teaching profession
*Education Indicators in Focus*, No. 49 (2017)
*http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en*

Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education
*Education Indicators in Focus*, No. 48 (2017)
*http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en*

How are health and life satisfaction related to education?
*Education Indicators in Focus*, No. 47 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/6b8ca4c5-en*

What influences spending on education?
*Education Indicators in Focus*, No. 46 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jln041965kg-en*

Fields of education, gender and the labour market
*Education Indicators in Focus*, No. 45 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jlpgh1ppm30-en*

Attainment and labour market outcomes among young tertiary graduates
*Education Indicators in Focus*, No. 44 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jlsmkvposlq-en*

Subnational variations in educational attainment and labour market outcomes
*Education Indicators in Focus*, No. 43 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jlvc7mddlkl-en*

What are the benefits from early childhood education?
*Education Indicators in Focus*, No. 42 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en*

How much do tertiary students pay and what public support do they receive?
*Education Indicators in Focus*, No. 41 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9zk830hf-en*

Teachers' ICT and problem-solving skills
*Education Indicators in Focus*, No. 40 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1mvzqmq-en*

The internationalisation of doctoral and master's studies
*Education Indicators in Focus*, No. 39 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f77d5wkg-en*

How is learning time organised in primary and secondary education?
*Education Indicators in Focus*, No. 38 (2015)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqsm1kq5-en*

Who are the bachelor's and master's graduates?
*Education Indicators in Focus*, No. 37 (2016)
*http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl10rbtj-en*

What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education?
*Education Indicators in Focus*, No. 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqgdw9k1lr-en

How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?
*Education Indicators in Focus*, No. 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

What are the advantages today of having an upper secondary qualification?
*Education Indicators in Focus*, No. 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrw5p4jn426-en

Focus on vocational education and training (VET) programmes
*Education Indicators in Focus*, No. 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

Are education and skills being distributed more inclusively?
*Education Indicators in Focus*, No. 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js0bsgdtr28-en

How is the global talent pool changing (2013, 2030)?
*Education Indicators in Focus*, No. 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lf9jk41-en

Education and employment – What are the gender differences?
*Education Indicators in Focus*, No. 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4q17gg540-en

How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?
*Education Indicators in Focus*, No. 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en

Are young people attaining higher levels of education than their parents?
*Education Indicators in Focus*, No. 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7lx8zx90r-en

What are the earnings advantages from education?
*Education Indicators in Focus*, No. 27 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcllj8pwl-en

Learning Begets Learning: Adult Participation in Lifelong Education
*Education Indicators in Focus*, No. 26 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en

Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?
*Education Indicators in Focus*, No. 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

How innovative is the education sector?
*Education Indicators in Focus*, No. 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

At what age do university students earn their first degree?
*Education Indicators in Focus*, No. 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?
*Education Indicators in Focus*, No. 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

How much are teachers paid and how much does it matter?
*Education Indicators in Focus*, No. 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

How old are the teachers?
*Education Indicators in Focus*, No. 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

What are tertiary students choosing to study?
*Education Indicators in Focus*, No. 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

What is the impact of the economic crisis on public education spending?
*Education Indicators in Focus*, No. 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

Does upper secondary vocational education and training improve the prospects of young adults?
*Education Indicators in Focus*, No. 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

How can countries best produce a highly-qualified young labour force?
*Education Indicators in Focus*, No. 16 (2013)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k3wb8khp3zn-en*

How are university students changing?
*Education Indicators in Focus*, No. 15 (2015)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en*

How is international student mobility shaping up?
*Education Indicators in Focus*, No. 14 (2013)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en*

How difficult is it to move from school to work?
*Education Indicators in Focus*, No. 13 (2013)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en*

Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?
*Education Indicators in Focus*, No. 12 (2013)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en*

How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?
*Education Indicators in Focus*, No. 11 (2013)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en*

What are the social benefits of education?
*Education Indicators in Focus*, No. 10 (2013)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en*

How does class size vary around the world?
*Education Indicators in Focus*, No. 9 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en*

Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access?
*Education Indicators in Focus*, No. 8 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43nlm42-en*

How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage?
*Education Indicators in Focus*, No. 7 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fsqj0w-en*

What are the returns on higher education for individuals and countries?
*Education Indicators in Focus*, No. 6 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en*

How is the global talent pool changing?
*Education Indicators in Focus*, No. 5 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k97krns40d4-en*

How pronounced is income inequality around the world – and how can education help reduce it?
*Education Indicators in Focus*, No. 4 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k97krntvqtf-en*

How are girls doing in school – and women doing in employment – around the world?
*Education Indicators in Focus*, No. 3 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k9csf9bxzs7-en*

How are countries around the world supporting students in higher education?
*Education Indicators in Focus*, No. 2 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k9fd0kd59f4-en*

How has the global economic crisis affected people with different levels of education?
*Education Indicators in Focus*, No. 1 (2012)
*http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6s0-en*

# ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD steht auch ganz vorne bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis neuer Entwicklungen und unterstützt Regierungen, Antworten auf diese Entwicklungen und die Anliegen der Regierungen zu finden, beispielsweise in den Bereichen Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit Politiken auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Lettland, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

*OECD Publishing* sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821k
ISBN: 978-3-7639-5910-5
DOI: 10.3278/6001821kw

# Bildung auf einen Blick 2017

## OECD-INDIKATOREN

*Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren* ist die maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. *Bildung auf einen Blick* bietet Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der 35 OECD-Länder sowie einer Reihe von Partnerländern.

Mit mehr als 100 Abbildungen und 80 Tabellen in der Veröffentlichung selbst und dem Zugriff auf umfangreiche weitere Daten in der OECD-Bildungsdatenbank bietet *Bildung auf einen Blick 2017* wesentliche Informationen zum Output der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu den in Bildung finanzierten Finanz- und Humanressourcen, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf sowie zum Lernumfeld und der Organisation der Schulen.

Zu den in dieser Ausgabe neu hinzugekommenen Aspekten gehören:

- ein Schwerpunkt auf Fächergruppen mit Analysen von Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich, der Mobilität der Bildungsteilnehmer und der Arbeitsmarktergebnisse der jeweiligen Qualifikationen
- ein Kapitel zu dem bildungspolitischen Ziel der Agenda 2030, dem Sustainable Development Goal 4, mit einer Einschätzung, wo die OECD- und Partnerländer auf dem Weg zum Erreichen der bildungspolitischen Zielvorgaben stehen
- ein neuer Indikator zu den Erfolgsquoten im Sekundarbereich II mit einer Analyse des Anteils der Schüler, die einen Abschluss erwerben, die immer noch in Ausbildung sind oder den Schulbesuch abbrechen
- ein neuer Indikator zu den Zugangskriterien für den Tertiärbereich mit Einzelheiten zu den nationalen Zulassungssystemen

Die den Tabellen und Abbildungen von *Bildung auf einen Blick* zugrunde liegenden Excel-Tabellen können über die jeweils darunter angegebenen StatLinks eingesehen werden. Die Tabellen und Abbildungen sowie die gesamte OECD-Bildungsdatenbank sind über die Bildungswebsite der OECD unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm verfügbar. Aktualisierte Daten stehen online unter http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en zur Verfügung.

**Inhalt**



Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org.*



ISBN 978-3-7639-5910-5

wbv.de